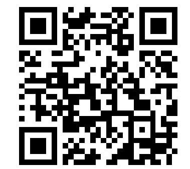
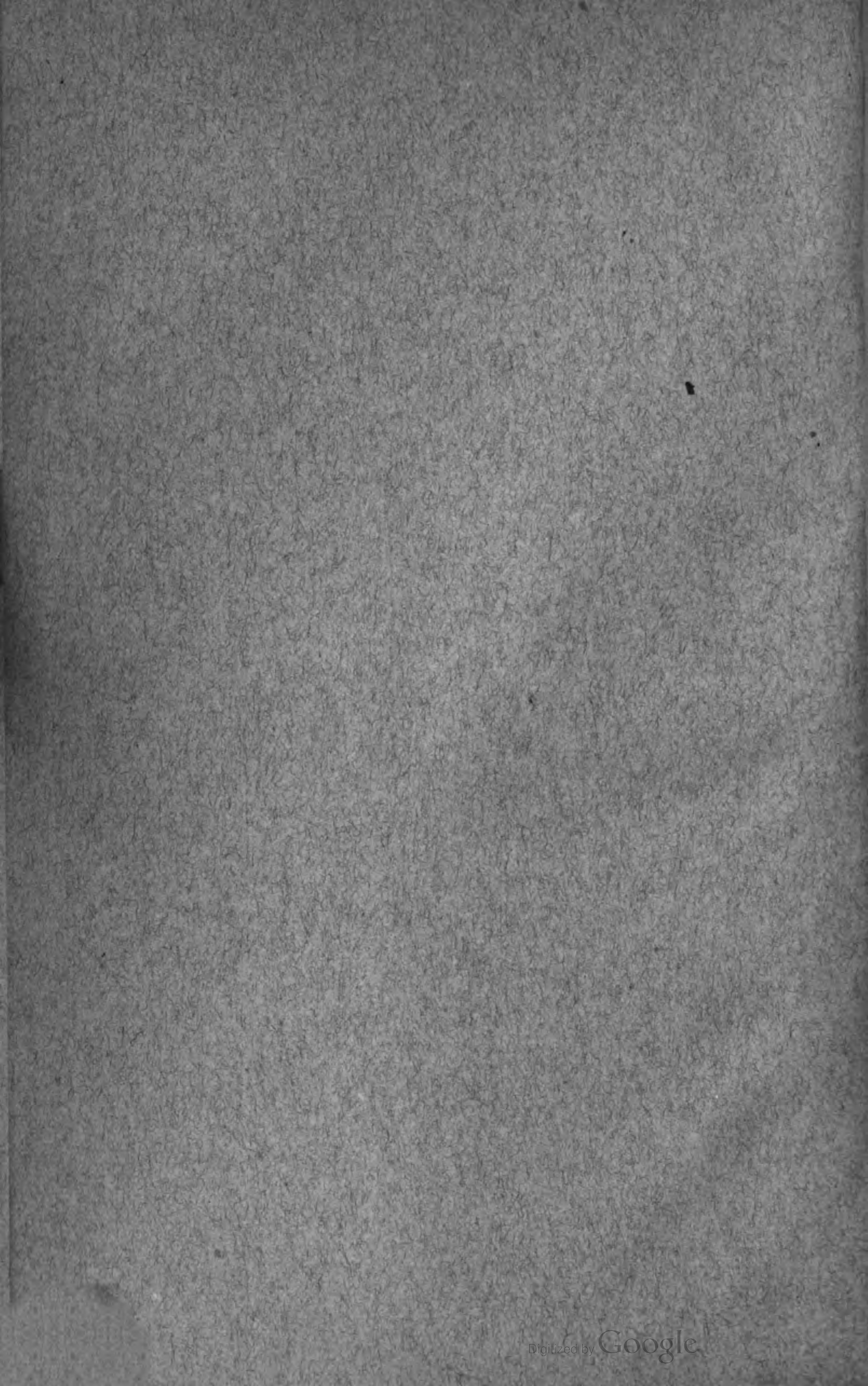
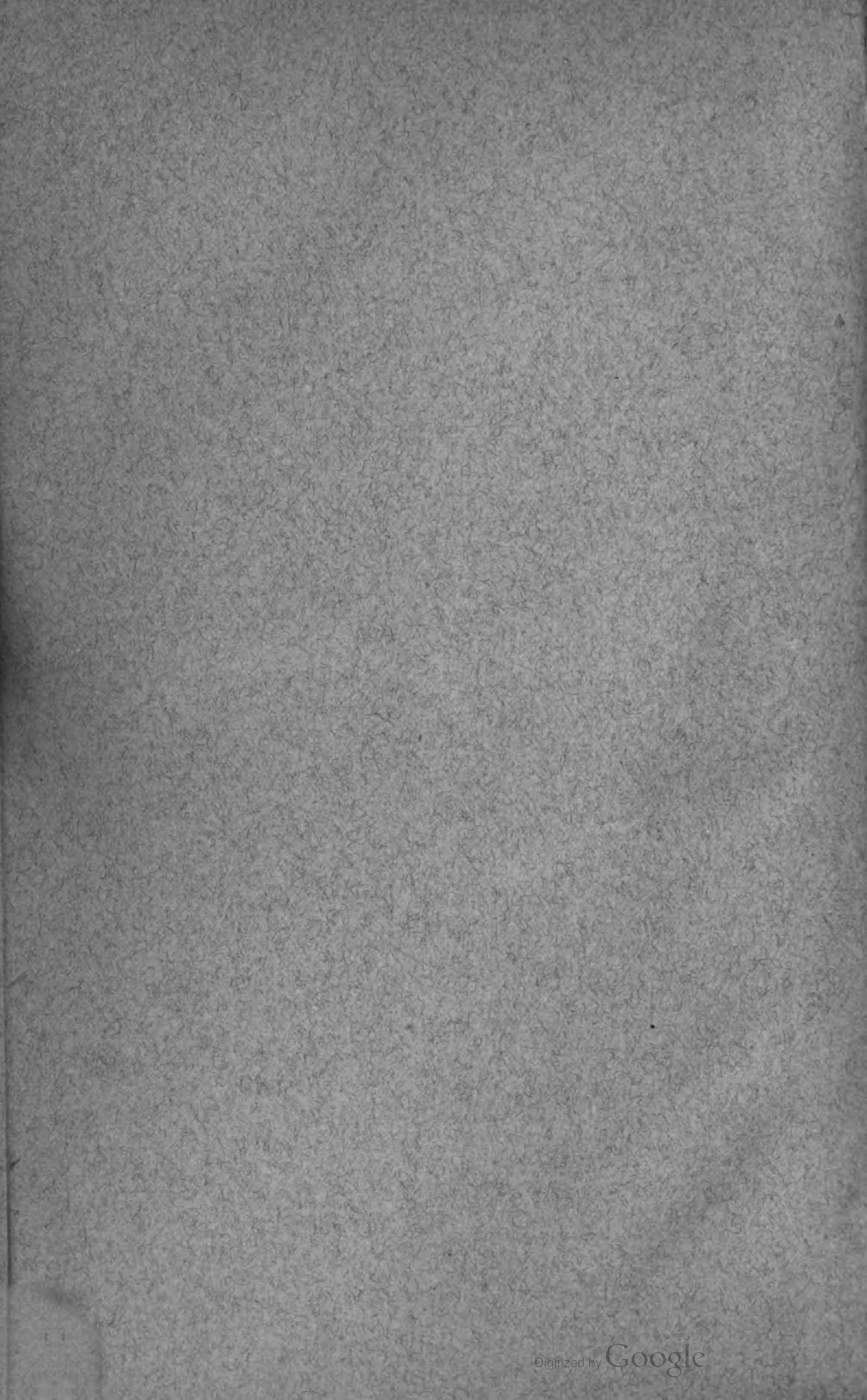











Digitized by Google

# DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

---

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR** UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

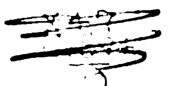
**WILHELM VIËTOR**

---

ZEHNTER BAND
(PHON. STUD. BD. XVI, N. F. BD. X)

---

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
(NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST 16th STR.)
1902/1903






# INHALT DES X. BANDES.



## BERICHTE.



## BESPRECHUNGEN.

# ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES X. BANDES.

## I. ABHANDLUNGEN.



## II. BERICHTE.

## III. BESPRECHUNGEN.

## IV. VERMISCHTES.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. APRIL 1902. Heft 1.

## AUSLANDSSTUDIUM.

Breuls *Betrachtungen und vorschläge*, betreffend die gründung *eines reichsinstituts für lehrer des englischen in London* gelangten zu einer unglücklichen stunde in die hände der besucher des leipziger neuphilologentages, dem sie gewidmet waren; sie wurden kurz vor thoresschluss verteilt, zu spät zur privatbesprechung, viel zu spät, um noch auf die tagesordnung gesetzt zu werden.

Nachträglich haben sie die verdiente beachtung in vollem masse gefunden und sollen auch auf dem breslauer tage einen breiten raum einnehmen. Damit hat Breul seinen nächsten zweck erreicht, er hat eine für unser studium wie unsere lehrthätigkeit gleich wichtige frage in fluss gebracht, ihre lösung sogar um ein gutes stück gefördert. Was er vorschlägt, und wie er seine vorschläge begründet, kann ich um so eher als bekannt voraussetzen, als er einen sonderabdruck (bei Stolte-Leipzig) hat erscheinen lassen. — Es mag hierbei erwähnt werden, dass für Österreich ein ähnlicher vorschlag, der aber Paris ins auge fast, von A. Seeger gemacht (*Ein österreichisches Institut für neufranzösische sprache in Paris*) und, nachdem er die billigung des wiener vereins gefunden hat, in der *Zeitschrift für das realschulwesen* (XXVI, h. 6) abgedruckt worden ist. Seeger scheint unabhängig von Breul zu sein, da er ihn sonst wohl erwähnt hätte.

Die meisten unserer neuphilologischen vereine haben Breuls vorschlag erörtert; soweit unsere fachpresse berichte enthält,

scheint, was das verdienstliche der idee und ihre ausarbeitung angeht, unter uns übereinstimmung zu herrschen, dagegen die ausführbarkeit nur von einer minderheit für möglich gehalten zu werden; die frage, ob überhaupt der vorschlag zweckmässig sei, ist nur vereinzelt erörtert worden.

Ich halte die gründung eines reichsinstitutes nicht nur in absehbarer zeit für *unausführbar*, sondern überhaupt für *unzweckmässig* und verwerfe daher Breuls vorschlag im *prinzip*.

Rein äusserlich habe ich bedenken, ob man gut thut, sich an das reich zu wenden. Dass reichstag und bundesrat nicht ohne weiteres zuständig sind, ist bekannt; aber der hinweis auf andere vom reich unterhaltene institute oder forschungen trifft nicht zu, da es sich bei allen diesen um rein wissenschaftliche zwecke handelt, bei denen die einzelstaaten ganz gleichmässig interessirt sind. Die süddeutschen würden mehr ihre rechnung bei einem pariser institut finden oder gar nach Österreich sezessioniren; man müsste also schon ein doppelinstitut ins auge fassen, wogegen Breul gewiss nichts haben würde. Da scheint mir eine beschränkung geboten und für London zunächst Preussen anzugehen, was sich auch aus politisch-diplomatischen gründen wenigstens vor der hand empfehlen würde.

In Breslau wird zunächst über das prinzip zu reden sein. Breuls vorschläge — eben so original wie die idee — werden als hauptmaterial einem alsbald einzusetzenden ausschuss zu überweisen sein, der den auftrag erhält, den plan seinerseits auszuarbeiten, wenn — ja, wenn derselbe im prinzip angenommen wird.

Ich will der spezialdiskussion nicht vorgreifen. Obgleich ich den vorzug genossen, Breuls persönliche begründung zu hören und mich an der ihm eigenen begeisterung für unsere gemeinsame sache zu erwärmen, gehöre ich doch nicht zu den überzeugten noch auch zu den überredeten. Wer wäre berufener als er, den finger auf die wunde zu legen, nachdem er zwei dezennien hindurch in Cambridge gewirkt und so vielen neuphilologen ein liebenswürdiger berater, ein sachkundiger führer gewesen ist. Und Breul will ja in erster linie, dass überhaupt *etwas brauchbares zu stande kommt.*

Ich gebe ohne weiteres zu, dass, wie die dinge jetzt liegen, selbst eine wesentliche vermehrung und erhöhung der stipendien — die natürlich nur für geprüfte und meist in fester anstellung befindliche neusprachler in frage kommen — nicht zum ziele führen würden. Diese werden nie in grösserer zahl bereit sein, sich unter kontrolle zu stellen und ein *testimonium diligentiae* beizubringen. Breul schlägt vier bedingungen vor, welche die stipendiaten zu erfüllen haben. Selbst wenn diese durch bessere ersetzt werden könnten, wäre nichts damit gewonnen, da der staatliche charakter des institutes stets lästige kontrollbestimmungen aufweisen würde, denen sich zu entziehen vielleicht nicht schwer sein würde, auf die sich aber — auf ehrenwort!! schlägt Breul vor — die besten zuletzt einlassen würden.

Ich persönlich würde auch für eine viel höhere unterstützung danken, wenn ich als fertiger oberlehrer drüben seminaristisch weiterarbeiten oder mich von einem väterlichen Stangen umherführen lassen sollte. Und den kollegen, welcher mit dem zeugnis in der tasche nicht im stande ist, im auslande einen nutzbringenden aufenthalt zu nehmen, den wird auch ein institut nicht in einem den opfern entsprechenden masse fördern. Verschafft dieses ihm familienbeziehungen oder *board and lodging* in einem seinen lebensgewohnheiten und seiner lernlust angepassten milieu, so wäre das sicherlich nicht zu verachten; aber dazu bedarf es — trotz Seeger und Rossmann — keines so schwerfälligen apparates.

Das entscheidende liegt aber für mich in einer ganz anderen richtung. Nehmen wir an, dass für uns die denkbar grössten erleichterungen geschaffen sind, nehmen wir selbst an, dass — mit oder ohne institut — unsere oberlehrer halb- oder ganzjährigen urlaub leicht und ohne anderweitige schädigung haben können: die zahl der kollegen, welche auf längere zeit ins ausland gehen, wird doch eine recht beschränkte sein. Der junge lehrer hat sich bereits unter den töchtern des landes umgesehen; es ist sogar gut, dass er im interesse seines lehrberufes diesem ziele bald zustrebt; hat er aber schon gewählt oder gar weib und kind, dann kommt ein *längeres fernbleiben* nur in den seltensten fällen überhaupt in frage.

Weitaus die meisten werden sich also auf einen — vielleicht etwas verlängerten — *ferien*aufenthalt beschränken, für den ja auch die stipendien fast ausschliesslich berechnet sind. Ein solcher, sagen wir: vorübergehender aufenthalt ist aber nicht ausreichend; er hat grossen wert als eine (im grossen und ganzen mühelose) auffrischung des wissens und könnens; zu einer positiven ausnützung — ich sehe von den nur für einen speziellen, rein wissenschaftlichen zweck unternommenen reisen ab — eignet sich ein derartiger ferienausflug schon deshalb nicht, weil gerade der neusprachler seine ferien in erster linie zur erholung nötig hat. Ich bin durchaus dafür, dass wir ins ausland reisen, so lange wir noch frisch sind und die unannehmlichkeiten nicht zu scheuen brauchen; auch warne ich davor sich einzubilden, dass man im auslande so sehr viel geld braucht; aber ich wiederhole, dass ein *längerer, mindestens halbjähriger aufenthalt vorausgegangen* sein muss.

Und *dieser muss in die studienzeit verlegt werden.* Das ist mein gegenvorschlag.

Sind wir nicht alle der meinung, dass gerade der *anfangende* lehrer für seinen sprachunterricht besser ausgerüstet sein muss? Von der grundlage unseres unterrichts hängt für reformer, vermittler und grammatisten fast alles ab; und grau ist alle phonetische theorie, wenn das schöne gerippe nicht im lande selbst fleisch und blut gewonnen hat. Wir lernen als studenten schneller und sicherer eindringen in das fremde idiom und in die fremde art, und wenn uns, die wir zunächst in den unteren klassen zu unterrichten haben, die fremde rede nicht einigermassen fliesst, dann sind wir menschen genug, sie mehr und mehr aus dem unterricht auszuscheiden und zu „vermitteln". Wir können es faktisch nicht leisten, wenn die handhabung des fremden idioms uns allzu grosse mühe macht; die rückwirkung auf die jungen muss eintreten.

Was die bekanntschaft mit den *realien* angeht, so will ich hier mein steckenpferd nicht reiten. Täuscht nicht alles, so wird nach dieser seite von den „interpreten der fremdnationalen geisteswelt" immer mehr verlangt werden. Die forderung der reformer, dass die sprache hauptsächlich als vehikel für das reale behandelt werden soll, findet auch unter den nicht-

reformern zustimmung und hat obendrein die billigung der neuesten lehrpläne gefunden. Von diesem gesichtspunkt aus ist aber ein *längerer* aufenthalt in England oder Frankreich unerlässlich, vollends seitdem wir uns daran gewöhnt haben, vorwiegend fremdnationale stoffe für die *lektüre*, auch in den unterklassen zu wählen. Dazu bedarf es eines überblickes, der nicht so leicht zu gewinnen ist, und den man z. b. schmerzlich vermisst, wenn man die veröffentlichungen unseres kanonausschusses prüft: es ist geradezu erstaunlich, wie unsere ansichten über die brauchbarkeit der lektüre von einander abweichen, wie mancher schriftsteller, der für oberprima noch zu schwer scheint, oft schon in sekunda gelesen wird und umgekehrt. Es scheint mir in der that an der zeit, dass wir nächstens einen ausschuss einsetzen, der für die schule einen kanon der realien aufstellt, aber mit dem ziele, nur das unbedingt notwendige zu fordern.

Ich muss in diesem zusammenhange der annahme entgegentreten, als wenn realienkunde in nennenswertem umfange von oder auf unseren universitäten getrieben werden könnte oder sollte. Diesen mag es, was freilich annoch ein frommer wunsch ist, vorbehalten bleiben, auch nach dieser seite die wissenschaftliche grundlage zu legen, wenigstens nach einigen seiten hin die studenten zu einer wissenschaftlichen erfassung dessen zu befähigen, was sie im lande selbst zu sehen und zu hören bekommen, und was sie dort erst sich als wissen anzueignen haben.

Nicht näher eingehen will ich auf die frage der *lektorate*. Auch in der von Viëtor vorgeschlagenen form verspreche ich mir von ihnen nicht viel. Scheiden wir doch aus den ersten semestern alles das aus, was die lektoren leisten sollen, und weisen wir es dem auslandsstudium zu, wobei es sich einfacher und natürlicher lernen lässt. Die universität muss zu ihrem vorteil und dem ihrer jünger entlastet werden. Und unsere idealisten brauchen sich nicht in petitionen an harthörige minister zu erschöpfen, welche wohl noch lange auf dem Miquelschen standpunkt verharren oder im günstigsten falle glauben werden, dass die beauftragung eines lektors hier oder eines ausserordentlichen professors da ausreiche, unseren

studenten das gebiet der fremden realien zu erschliessen oder ihnen mehr als kümmerliche sprachfertigkeit zu verschaffen.

Aus alle diesem ergibt sich, dass ich die fahrt ins ausland nicht *vor* dem 4. semester empfehle. Die drei ersten semester sind auch — von der nötigen wissenschaftlichen und universellen grundlage des studiums abgesehen — aus einem inneren grunde bei uns zuzubringen. Ich möchte um keinen preis allzufrüh eine trennung unserer studenten von der universitätsgemeinschaft sehen, weil ich mir ohne diese auch keine erspriessliche thätigkeit der neusprachlichen *lehrer* denken kann. Übrigens würde auch kein minister eine derartige zerreissung gutheissen.[1]

Nach dem 3. oder 4. semester aber hinaus in die ferne! Der studiosus ist in der lage zu wissen, worauf er zu achten hat. Die absicht hinauszugehen hat ihm schon eine gewisse direktive gegeben; er steuert nicht mehr ins blaue hinein. Aber noch winken ihm die gefahren der verzettelung, des dilettantismus. Er soll daher nicht *irgendwohin* gehen, sondern an eine stätte, wo er im rahmen und in der sphäre einer

[1] Vielleicht ist es angebracht, daran zu erinnern, dass die vom Karlsruher (6.) neuphilologentag (1894) eingesetzte kommission dem 7. neuphilologentag in Hamburg (1896) u. a. eine these vorschlug, worin vor auslandsstudien (d. h. studiensemestern im ausland) ohne vorherige phonetische schulung gewarnt war, dass die hamburger versammlung aber sich damit begnügte, die vorherige phonetische schulung als wünschenswert zu bezeichnen. — Da der herr verf. mich oben erwähnt, bemerke ich ferner, dass auch nach meiner, *Einf. in d. stud. d engl. phil.*[2] s. 18 geäusserten ansicht der etwa geplante besuch einer „hochschule, an welcher in englischer sprache vorgetragen wird" (preuss. pr.-o.), „am besten in den mittleren semestern" stattfindet, wobei auch ich keineswegs allein an die phonetische schulung denke. Dies möchte ich hier noch hinzufügen: Wird der studienaufenthalt im ausland nach dem 3. oder 4. semester zur regel, so ergibt sich daraus beinahe von selbst, dass die ersten semester auf der deutschen universität wesentlich dem studium — und doch auch dem *praktischen* studium — des *modernen* zu widmen sind, was sich ohne lektoren schwerlich bewerkstelligen liesse. In den letzten semestern käme dann, so lange man es dulden will (hoffentlich: immer!), das *historische* fachstudium besonders zur geltung. Kurz, die studienzeit in der heimat zerfiele dadurch in zwei auch inhaltlich getrennte abschnitte. Die konsequenzen des von W. gemachten vorschlags sind also beträchtlich genug! W. V.

universität bleibt, kurz er soll im auslande student bleiben. Um des himmels willen nicht an irgend einer klippschule wirken und, besonders in England, sich zum deutschen schulmeister verderben lassen!

*Wo soll er studiren?* — Ich lasse *Frankreich* aus dem spiele, weil dort die verhältnisse seit längerer zeit günstig für uns liegen, auch thatsächlich schon stark benutzt werden, selbst von anderen fakultäten.

In England aber sind jetzt zwei universitäten, die auch im sinne unserer oberlehrerprüfung wissenschaftlich durchaus geeignet sind, neuphilologen weiterzubilden. Das sind — wie ich mich persönlich und gründlich überzeugt habe — *Birmingham* und *Cambridge*. Von der thatsache, dass an beiden universitäten augenblicklich deutsche philologen von ruf und einfluss wirken, ist hier abzusehen, da mit einrichtungen, nicht mit personen gerechnet werden muss. Beide universitäten sind jetzt so eingerichtet, dass, was die wissenschaftliche seite des studiums betrifft, dauernd für unsere philologen gesorgt sein wird. Den nachweis möchte ich hier nicht im einzelnen führen, nur so viel mitteilen, dass Birmingham wie Cambridge nicht nur in der lage, sondern auch willens sind — bei Birmingham liegt ein ausdrücklicher senatsbeschluss vor — das zu thun, was den deutschen behörden als beweis für studium in *unserem* sinn genügen dürfte. Denn um eine solche äussere testirung werden wir ja doch nicht herumkommen, so lange triennium oder quadriennium bestehen.

Auf diese weise ist auch jenseits der grenze die wissenschaftliche kontinuität gewahrt. Was der student ausserdem unter der führung landeskundiger dozenten lernt, brauche ich nicht näher auszuführen: es ist eben das, was er mindestens so nötig hat, wie wissenschaft und theorie, und was er nur dort lernen kann, und was er auch am besten in der zeit lernt, wo er am aufnahmefähigsten und frischesten und wo er — noch frei ist; selbst seiner einreihung in die akademische gemeinschaft steht nichts im wege.

Ich will nicht sagen, dass *Oxford*, die *Victoria*-universität und die *University of Wales* (speziell Aberystwyth College) nicht auch gewählt werden könnten; nur möchte ich sie nicht in

erster linie empfehlen. Die *schottischen* universitäten und *Trinity College* sind natürlich als domizil ausgeschlossen. Was *London* angeht, so halte ich die universität einstweilen nicht für geeignet; ich würde aber auch, wenn sich die verhältnisse im sinne Birminghams befestigt haben, nicht für die millionenstadt als ort des studiums sein. Nach London kommt man immer schon mal, kann auch die studentischen ferien dort zubringen: Birmingham ist weder zu gross noch zu klein und hat, wie kaum eine zweite stadt Englands, vielleicht der ganzen welt, den vorzug, ein muster von verwaltung zu sein, auch auf dem sozialpolitischen gebiete, und ist mit recht berühmt wegen des *alle* schichten der bevölkerung durchdringenden bürgersinns. Vielleicht ein wintersemester in Birmingham, ein sommersemester am Cam: dort die schlote und das strassenleben, die gewaltige, den ganzen erdball umspannende industrie, hier die türme und kapellen, die friedlichen *Colleges*, die unübertreffliche *Union* und ein im ganzen ernstes studentenleben, das passend unterbrochen wird durch den heiseren cricket- oder den sanften ruderschlag. Anschluss lässt sich leicht finden, sogar an ein *College*, und der verkehr mit englischen gentlemen kann dem lehrer der jugend nur nützen. Und wo immer er verkehren mag: er wird die engländer in ihrem eigenen lande lieben lernen und manches vorurteil abstreifen, welches jetzt ein wesentliches kriterium des patrioten scheint.

Aber wird dieses studium nicht für die mehrzahl der deutschen studenten erheblich teurer sein? — Nein! Höchstens um das reisegeld. Übrigens ist die gelegenheit zu verdienen günstiger als auf unseren hochschulen.

Man könnte noch fragen, wie ich mir die sache denke, wenn *französisch und englisch* die erwählten prüfungsfächer sind. In der praxis hat sich längst herausgestellt, dass in beiden später gleich tüchtiges zu leisten unmöglich ist; selbstthätig ist der lehrer in der regel nur in *einer* der sprachen, so dass von unseren professoren längst auf das unzweckmässige gerade dieser kombination hingewiesen ist. Aber an sich liesse sich gegen ein semester in England, ein zweites in Frankreich nichts einwenden. Wer aber bereits daheim seine vorliebe erkannt hat und auch seine stärke, dem ist grundsätzlich zu

raten, dass er ein volles jahr in dem sprachgebiete seiner wahl zubringe; für das, was allmählich doch zum nebenfach werden muss, würde dann ein gelegentlicher, vielleicht etwas ausgedehnter ferienaufenthalt, ausreichen müssen.

Der preussische minister *kann*, wenn gewisse bedingungen erfüllt sind, schon jetzt die anrechnung von 1 bis 2 im englischen oder französischen sprachgebiet verbrachten semestern *gestatten*. Aus diesem *kann* möchte ich ein *muss* machen. Bei der entgegenkommenden haltung der englischen universitätsbehörde zweifle ich nicht daran, dass sich sehr leicht eine form finden lässt, welche den wissenschaftlichen prüfungsbehörden — ohne vorprüfung durch den minister — zu genügen hätte.

Soll ein *zwang* ausgesprochen werden? — Mit nichten, selbst wenn er sich durchführen liesse. Ich möchte nur, dass von der entscheidenden stelle in den einzelstaaten recht nachdrücklich auf diese veränderung des neuphilologischen studiums hingewiesen, dass durch reskripte die sache angeregt und erleichtert werde. Ich zweifle nicht daran, dass die versuche sich bewähren werden, so dass das auslandsstudium in der skizzirten weise *selbstverständlich* wird.

*

Auf grund dieser erwägungen, die ich mir im einzelnen zu begründen vorbehalte, habe ich für den *Breslauer philologentag* folgenden antrag angemeldet:

„*Der neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass die studenten der neueren sprachen nach absolvirung von mindestens 3 semestern auf deutschen universitäten 1 oder 2 semester auf einer französischen oder englischen universität studiren.*“

Ich schlage ferner vor:

„Der vorstand wird ersucht, eine *denkschrift* auszuarbeiten, welche die vorteile eines so eingerichteten studiums darlegt und wegen der staatlichen anerkennung positive vorschläge macht.

„Die denkschrift ist den unterrichtsministerien der grösseren deutschen staaten durch (von der versammlung gewählte) delegirte zu überreichen.“

*Hamburg.* G. Wendt.



# RACINE UND SAINT-CYR.

Die lebensgeschichte Racines ist voller widersprüche, die noch nicht in befriedigender weise gelöst sind, ein umstand, dem es jedenfalls zuzuschreiben ist, dass wir bis jetzt noch keine abschliessende biographie dieses grossen dichters haben. Man fusst im allgemeinen auf den memoiren, die Louis Racine über das leben seines vaters geschrieben hat, und versucht vor allem, den grossen tragödiendichter gegen „seine feinde“ zu verteidigen. So steht Racine vor unseren augen als der thränenreiche zartbesaitete, dessen edle, feinfühlige natur unter der missgunst, dem hass und neid weniger edler naturen und minder erfolgreicher nebenbuhler zu leiden hat. Eingehendere studien über eine episode in Racines leben — seine beziehungen zu Saint-Cyr in den jahren 1688—91 — haben diesen abschnitt für mich in eine ganz andere beleuchtung gerückt. Die ergebnisse sind jedenfalls auch für weitere kreise nicht uninteressant.

Nichts scheint leichter, als über die zeit um die wende des 17. jahrhunderts zu schreiben, über keine zeit liegt ein so ausserordentlich reiches quellenmaterial vor: memoiren, briefe, erinnerungen. Allein gerade aus diesem umstande erwächst die erste schwierigkeit. Denn in jener zeit der ränke und kabalen ist alles partei, und es ist unumgänglich nötig, nicht aber immer leicht, das verhältnis der verfasser zu den zeitgenossen festzustellen, ihre beziehungen zu einander zu erkennen und danach den wert ihrer mitteilungen zu bemessen.

Diesem umstande scheint man bis jetzt nicht die gebührende rücksicht getragen zu haben. Auffällig ist das besonders bei geschichtsschreibern, die sich mit M^me^ de Maintenon beschäftigt haben. Bei ihnen findet man in der hauptsache M^me^ de Maintenon *racontée par elle-même.* Es leuchtet aber ein, dass so diese dame in dem lichte erscheint, in dem sie scheinen wollte, nicht aber wie sie in wirklichkeit gewesen ist. Ihre worte alle für bare münze nehmen, heisst den charakter jener zeit vollkommen verkennen, wo man im wort das mittel erblickte, seine gedanken zu verbergen. So wird man bei weiteren untersuchungen nicht ausser acht lassen dürfen, dass M^me^ de Sévigné eine für Ludwigs zweite gemahlin voreingenommene freundin ist, sie bezeichnet sie in den briefen als *une dame de mes premières amies* oder *l'amie de mon amie*, nämlich der M^me^ de Coulanges. Dass Dangeau ein günstling der M^me^ de Maintenon ist, hat wenig zu bedeuten, weil seine aufzeichnungen ganz thatsächlich trocken und fast ohne jede subjektive färbung sind.[1] Von freimütiger wahrheitsliebe scheinen mir Saint-Hilaire in seinen *Mémoires*, sowie M^me^ de Caylus in ihren *Souvenirs* und M^me^ de La Fayette in den *Mémoires de la Cour de France* beseelt zu sein. Die erstgenannte dame, M^me^ de Caylus, war die nichte der M^me^ de Maintenon und von kind auf um sie, die zweitgenannte stand mit dem Maintenonkreise in freundschaftlichem verkehr. Allerdings bezeichnet M^me^ de Sévigné deren sohn als spion Louvois'. Am 4. februar 1689 schreibt sie: *Je dînai hier chez madame de La Fayette . . . Son fils est, comme vous savez, l'espion du marquis.* Danach dürfte M^me^ de la Fayette mindestens nicht zu den waschechten devoten zu zählen sein. Dass die herzogin Elisabeth Charlotte von Orléans und der herzog von Saint-Simon der zweiten frau des königs durchaus abhold gesinnt sind, ist nicht zu verwundern. Man kann sich denken, dass die prinzessinnen von geblüt und der hohe adel die emporkömmlingin mit scheelen augen ansahen. Was Saint-Simons denkwürdigkeiten angeht, so bemüht man sich, ich möchte sagen: fast krampfhaft, ihm

[1] *Mémoires et Journal du marquis de Dangeau.* Ich zitire nach der ersten ausgabe, die 1830 bei Mame & Delaunay-Vallée in Paris erschienen ist.

unrichtigkeiten nachzuweisen, um die glaubwürdigkeit seiner nachrichten zu erschüttern, wenn sie den geschichtsschreibern nicht in den streifen passen. Mögen auch einzelheiten unrichtig sein, besonders wo es sich um dinge handelt, die Saint-Simon nicht selbst erlebt hat, eines ist sicher nicht anzuzweifeln, das ist die aufrichtigkeit seiner darstellung. Mit peinlicher gewissenhaftigkeit unterrichtet er die leser, ob er persönliche erlebnisse berichtet oder nur vom hörensagen, und selbst dann unterlässt er es nicht zu bemerken, auf welchem wege er seine nachrichten erhalten hat. In der wiedergabe ist manches vielleicht in zu starken farben aufgetragen, allein die allzu lebhafte stilistische darstellung berührt schliesslich den kern der thatsachen nicht. Neben diesen quellen haben wir nun noch glücklicherweise den eingehenden bericht des kurfürstlich brandenburgischen gesandten Spannheim über den französischen hof im jahre 1690, der durchaus gewissenhaft, unparteiisch und völlig objektiv ist.[1] Damit habe ich die wichtigsten der von mir benutzten zeitgenössischen quellen charakterisirt, doch muss ich noch auf einen umstand hinweisen: wir haben es mit einer anzahl von damen zu thun. Mit ausnahme der zuletzt genannten Elisabeth Charlotte von der Pfalz, die kein blatt vor den mund nimmt, vertrauen sie sich dem leser nur *sub rosa*, und wenn man auch in ihre aufzeichnungen und briefe nichts hineinzugeheimnissen braucht, so bedarf es doch einer sehr grossen aufmerksamkeit, um das herauszuholen, was darin steckt.

Wo in den litteraturgeschichten von *Esther* und *Athalie* die rede ist, wird gesagt, dass wir diese beiden werke Racines gewissermassen einem freundlichen ungefähr verdanken, dem wunsche der M^me de Maintenon, für die fräulein von Saint-Cyr einen artigen und bildenden zeitvertreib zu bieten. Auch das neueste, in grossem stile angelegte litterarische werk, die *Histoire de la Langue et de la Littérature française*, die unter leitung von Petit de Juleville veröffentlicht worden ist,

---

[1] Spannheim, *Relation de la Cour de France en 1690*; publ., p. Ch. Schefer, p. XXXVI: *Son rapport est dans toutes les parties consciencieux, impartial, exact et je dirai presque désintéressé, excepté peut-être en ce qui a trait à certains membres du haut clergé français.*

bezeichnet *Esther* noch (V, 110) nur als *pièce de circonstance*, geschaffen, um ein für junge mädchen passendes theaterstück zu haben. Dagegen hat nun Michelet in einem schon 1861 in der *Revue des deux mondes* veröffentlichten artikel *Louvois et Saint-Cyr* bemerkt: Esther *et* Athalie *sont deux machines de guerre qui agissent en cadence avec les tentatives contre Guillaume.* Er setzt also *Esther* und *Athalie* in engste beziehungen zur zeitgeschichte, ohne allerdings einen überzeugenden nachweis für seine behauptung zu erbringen. Merkwürdigerweise haben die litterarhistoriker von diesem aufsatz Michelets keine notiz genommen, sei es, dass sie ihn wegen seines vorwiegend weltgeschichtlichen inhaltes übersehen haben, sei es aus dem grunde, dass Michelet bei der darstellung der regirung Ludwig XIV. und seiner nachfolger als blinder eiferer und voreingenommener demokrat gilt. Mir schien es immerhin der mühe wert, dem sachverhalte nachzugehen, und so hat Michelets aufsatz den vorliegenden veranlasst. Natürlich erwächst aus dem hereinziehen der hofintriguen und der welthändel eine neue schwierigkeit, und es wird sich nötig machen, schritt für schritt die entwicklung der ereignisse zu verfolgen und zu belegen.

Ich zeichne zunächst kurz die entstehung von Saint-Cyr.

Schulmeistern war das lebenselement der M^me de Maintenon. Nichts kennzeichnet das besser, als was sie von Scarron, ihrem ersten manne, sagte: *Mon mari avait le fond excellent,* je l'avais corrigé de ses licences. Der tugendspiegel, das auserwählte werkzeug gottes sein[1], berufen, die fehler und laster anderer auszureuten, und ihnen die eigenen vollkommenheiten einzupflanzen und aufzupfropfen, damit sie ihr kleines königliches glück machen konnte, das war der leitgedanke ihres lebens und strebens. Wie tugendhaft, dass sie die ehebrecherische geliebte in der gunst des monarchen stürzte, um ihn zur vernachlässigten gemahlin zurückzuführen, und wie klug und berechnend, die erziehung der kinder aus doppeltem ehebruch erst dann zu übernehmen, als sie sich in besitz des königlichen geheimnisses gesetzt hatte! Durch die geschickte

---

[1] *Instruction aux Dames de Saint-Louis: Dieu ayant voulu se servir de moi etc. (1er août 1686).*



erziehung und dressur der ausserehelichen kinder hatte sie sich mit unermüdlicher geduld den weg zur gunst Ludwigs gebahnt; durch ihren eifer für die erziehung der *nouvelles converties*, der ihren protestantischen eltern oft gewaltsam entrissenen kinder, wusste sie sich in der gunst des königs immer fester zu setzen. Man darf nicht vergessen, dass die gewaltsamen bekehrungen schon lange vor aufhebung des ediktes von Nantes begonnen haben, und dass auch M^me de Maintenon suchte, durch proselytenmacherei der allerchristlichsten majestät zu gefallen; hat sie sich doch nicht gescheut, die enkel jener tante, M^me de Villette, die einst sie selbst im protestantischen glauben erzogen hatte, mit list und gewalt den eltern zu entführen und zum katholischen glauben zu bekehren.[1]

Nachdem sie M^me de Montespan aus der gunst des königs verdrängt hatte, schritt sie nun auf dem wege, den sie sich vorgezeichnet hatte, rasch weiter.

Anfang 1682 mietete sie ein haus in Rueil, demselben ort, wo Richelieu ein schönes schloss besessen hatte. Dort brachte sie die armen mädchen unter, die sie bis dahin bei zwei ursulinerinnen, deren kloster eingegangen war (M^mes de Brinon und de Saint-Pierre), in pension gegeben hatte. Als die königin 1683 starb, bat M^me de Maintenon den könig, ihr frommes werk zu unterstützen; der könig überliess ihr das schloss Noisy, das er angekauft hatte, um Versailles abzurunden. Er liess es für den gedachten zweck mit einem aufwand von 30000 fr. herrichten und zahlte die pension für 100 junge mädchen. Am 18. juli 1683 schreibt M^me de Maintenon an ihren bruder: *Je vous dis en confidence que je prends à Noisy des demoiselles dont le roi paye les pensions.* Eingeweiht wurde Noisy am 3. februar 1684. Noch im selben jahre aber regte sie, die nun die gemahlin des königs war, die stiftung einer grossen erziehungsanstalt an. Die kirche

---

[1] Man vergl. folgende worte der M^me de Maintenon über den könig: *Combien d'hérétiques lui doivent après Dieu leur salut! Que d'enfants n'a-t-il pas fait enlever du sein de leurs mères huguenotes pour les faire élever dans la religion catholique!* und die *Histoire de M^me de Maintenon* vom herzog von Noailles.

war für den plan, selbstverständlich, — Louvois, der minister der öffentlichen bauten, war dagegen, unter hinweis auf den erschöpften staatsschatz. *Jamais reine de France,* so soll der könig gesagt haben, *n'a rien entrepris de semblable.* M$^{me}$ de Maintenon gewann das spiel, und 1684 war die begründung von Saint-Cyr beschlossene sache. Der könig wollte das stift in Versailles haben, M$^{me}$ de Maintenon setzte es durch, dass es eine stunde vom schloss entfernt aufgeführt wurde. Der grundstein zur kirche wurde am 25. april 1685 gelegt, und vom 30. juli bis 2. august 1686 bezog man das neue stift, das einen aufwand von über eine million franken verursacht hatte, und das vom könig reich ausgestattet wurde.

Die weiteren einrichtungen dieser anstalt interessiren den pädagogen; den litteraturfreund zieht Saint-Cyr an als die wiege zweier meisterwerke der muse Racines, *Esther* und *Athalie.*

Bekanntlich war es in den *collèges* von alters her sitte, theateraufführungen zu veranstalten. Das geschah von anfang an auch in Saint-Cyr. M$^{me}$ de Brinon hatte sogar dazu selbst in die leier gegriffen und als neue Roswitha ein geistliches schauspiel verfasst. M$^{me}$ de Maintenon, deren litterarischer geschmack sich in den hotels der preziösen gebildet hatte, fand dies machwerk herzlich schlecht und riet an, lieber die schönsten stücke von Corneille und Racine zu spielen. So wurden *Cinna, Iphigénie, Andromaque* aufgeführt. Das zuletztgenannte stück spielten die jungen damen, wie M$^{me}$ de Maintenon sich ausdrückt, „zu gut“, d. h. hinsichtlich der liebesleidenschaften, die es durchwehen; und das soll der grund gewesen sein für das an Racine gerichtete ansinnen, ein passendes geistliches stück zu schreiben, eigens und ausschliesslich für Saint-Cyr, *une pièce qui serait uniquement pour Saint-Cyr et ne serait nullement connue du public,* oder wie M$^{me}$ de Caylus sagt, *qui demeurerait ensevelie dans Saint-Cyr.* Wie weit das wahr ist, wird sich in der folge zeigen. Jedenfalls ist keinerlei nachricht darüber vorhanden, dass die aufführungen vor *Esther* über den rahmen blosser schulübungen hinausgegangen wären oder irgendwie die teilnahme des königs gefunden hätten. Immerhin war Saint-Cyr schon zu jener zeit ein ort der

lustbarkeiten für den könig und den hof. Spannheim berichtet darüber folgendes:[1]

*Mme de Maintenon a pris aussi à tâche d'entretenir et de varier même les divertissements de la cour, en portant le roi à donner à Saint-Cyr fréquemment des fêtes galantes magnifiques, accompagnées même de circonstances nouvelles, surprenantes et agréables, comme de loteries, de boutiques assorties de toutes sortes d'étoffes et de bijoux ou curiosités de prix, et données aux dames qui y étaient conviées, quelquefois en pur don, d'autres fois jouées par les dames et les courtisans, à plus bas prix de leur valeur, et dont le surplus était aux dépens du Roi.*

*C'est ainsi par où Mme de Maintenon a tâché et tâche de faire également deux personnages assez différents (de se rendre considérable par une preuve de sa piété et d'entretenir la cour), mais tous deux conformes à son état, à sa fortune et au dessein de s'y maintenir, avec approbation même d'une cour aussi galante: à quoi on peut joindre encore l'adresse particulière avec laquelle elle a su balancer le crédit et l'ascendant du marquis de Louvois sur l'esprit du Roi et empêcher qu'il ne restât seul maître des affaires et du gouvernement. C'est dans cette vue qu'elle a su relever la famille Colbert.*

Ich möchte schon hier darauf aufmerksam machen, dass bei besprechung der belustigungen in Saint-Cyr Spannheim ausdrücklich bemerkt, dass dadurch Mme de Maintenon sehr geschickt gegen Louvois' einfluss beim könig operirte und zwar mit erfolg, denn Spannheim spricht von der *adresse particulière avec laquelle elle* A SU *balancer le crédit de Louvois.*

Tiefer lässt noch folgende stelle in den memoiren der Mme de La Fayette blicken, die sagt:

*Madame de Maintenon, qui est fondatrice de St. Cir, toujours occupée du dessein d'amuser le Roi,* Y FAIT SOUVENT FAIRE QUELQUE CHOSE DE NOUVEAU À TOUTES LES PETITES FILLES, *qu'on élève dans cette Maison, dont on peut dire que c'est un établissement digne de la Grandeur du Roi; et de l'esprit de celle qui l'a inventé et*

---

[1] A. a. o. s. 23. *De l'établissement de la Maison de Saint-Cyr par Mme de Maintenon.* Diese stelle habe ich noch nirgends in den darstellungen über Saint-Cyr und Mme de Maintenon angeführt gefunden.



*qui le conduit: mais quelquefois les choses les mieux instituées dégénèrent considérablement et cet endroit, qui, maintenant que nous sommes dévots, est le séjour de la vertu et de la piété,* POURRA QUELQUE JOUR, SANS PERCER DANS UN PROFOND AVENIR, ÊTRE CELUI DE LA DÉBAUCHE ET DE L'IMPIÉTÉ. *Car de songer que trois cens jeunes filles qui y demeurent jusqu'à vingt ans et qui ont à leur portée une Cour remplie de gens éveillés, sur-tout quand l'autorité du Roi n'y sera plus mêlée; de croire dis-je, que de jeunes filles et de jeunes hommes soient si près les uns des autres sans sauter les murailles, cela n'est presque pas raisonnable.*

Dass die hier ausgesprochenen befürchtungen nicht grundlos waren, beweist der umstand, dass der fehltritt einer schülerin bekannt geworden ist. Sie hat ihn als reuige Magdalene im kloster gebüsst.[1] Die nichte der Mme de Maintenon, die, obwohl verheiratet, in Saint-Cyr verblieb, war auch nicht gerade der geeignetste umgang für jene jungen mädchen im alter von 16—20 jahren. Diese zustände sind recht bezeichnend für die fromme hofpartei, an deren spitze Mme de Maintenon stand. Wir vergessen leicht, dass in Frankreich irgend welches ideal oft nur das deckmäntelchen für politische strömungen ist. Der hof war sittenlos, Louvois begünstigte die mätressenwirtschaft, er selbst kümmerte sich wenig um religion und kirche, er fürchtete, wie die herzogin von Orléans sagt, zwar den teufel, aber nicht den lieben gott. Nichts ist begreiflicher, als dass seine feinde die entgegengesetzte partei ergriffen und eine fromme hofpartei bildeten, zu der hauptsächlich die mitglieder der familie Colbert gehörten, die in der Mme de Maintenon ihre schützerin und gönnerin fanden: die Seignelay, die herzogin von Chevreuse und Beauvilliers, dazu kamen die Mme de Maintenon ergebenen Montchevreuils. Eine für diese ganze strömung bezeichnende stelle findet sich in dem brief der Mme de Sévigné vom 11. dezember 1689: *Mme de La Fayette,* heisst es da, *me mande que madame de Coulanges est tout à fait dans la bonne voie, et* QU'ELLE TÂCHERA DE S'Y METTRE AUSSI, QUAND SON FILS SERA MARIÉ. Auch Racine hatte sich

[1] Mesnard, *Œuvres de Jean Racine* III, 426. *Mlle de Saint-Osmane se laissa entraîner à une légèreté de conduite, qu'elle expia plus tard dans un couvent par une fin de vie très pénitente et très sainte.*

beeilt, fromm zu werden; er benutzte die gelegenheit der Phèdre-affäre, um sich mit seinen freunden von Port-Royal, die er schnöde behandelt hatte, zu versöhnen, und weinte ausgiebig, was ihm leicht fiel, und was in jener zeit ein hauptmerkmal der frömmigkeit war.

Es bedarf keines weiteren nachweises, dass Racine ebenso wie sein freund Boileau zu M^me^ de Maintenon in sehr engen beziehungen stand; von Boileau wissen wir, dass er sie schon als M^me^ Scarron gekannt hat.[1] M^me^ de Maintenon hat die beiden dichter dem könig als historiographen vorgeschlagen, sie sehen die konstitutionen von Saint-Cyr durch; kurz, es waren ihre litterarischen vertrauensmänner, durch die sie sich eine neue zugangspforte zum könig schuf. Denn Racine war ein vorzüglicher vorleser und trug oft dem könig die offizielle geschichte seiner regirung vor, die sicherlich unter beeinflussung der M^me^ de Maintenon entstand.

Wir wollen dahingestellt sein lassen, ob wirklich die notwendigkeit vorlag, von Racine ein stück für Saint-Cyr schreiben zu lassen. Thatsache ist, dass er von M^me^ de Maintenon dazu aufgefordert wurde. Er zögerte, befragte seinen freund Boileau, der abriet; aber „nach einiger überlegung", d. h. nach rücksprache mit der auftraggeberin, fand der dichter in *Esther* einen stoff *qu'il fallait* POUR PLAIRE A LA COUR. *Despréaux lui-même en fut enchanté et l'exhorta de travailler avec autant de zèle qu'il en avait eu pour l'en détourner.*[2] Wie will man sich diesen plötzlichen meinungsumschwung erklären? Die wahl des stoffes allein erklärt ihn nicht; es müssen andere wesentliche gründe ihn bestimmt haben, seine ansicht zu wechseln; gründe, die nur in der näheren kenntnis von der wirklichen absicht der auftraggeberin gefunden werden können; auf jeden fall geht aus obigen worten hervor, dass von anfang an *Esther* für den hof, aber nicht für Saint-Cyr berechnet war.

Dass solche absichten in der that vorhanden waren, beweist unzweifelhaft schon die art, wie *Esther* entstand. Nicht nur, dass der erste plan in prosa M^me^ de Maintenon

---

[1] *Memoiren* von Louis Racine.

[2] M^me^ de Caylus, *Souvenirs*.

vorgelegt wurde; nein, szene für szene, akt für akt wird ihr vorgetragen, mit ihr durchberaten und nach ihren wünschen geändert und gebessert, bis zum letzten augenblick werden korrekturen angebracht, ja selbst der könig nimmt an dieser durcharbeitung anteil. Das ergiebt sich mit voller sicherheit aus folgender stelle aus den *Erinnerungen* der M[me] de Caylus, die über diese angelegenheit am besten unterrichtet sein muss, weil sie bei all diesen konferenzen zugegen war, weshalb auch auf ihren *Erinnerungen* Louis Racine in seinen *Memoiren* fusst. Sie schreibt:

*Jusques-là il n'avait point été question de moi et on n'imaginait pas que je dusse y représenter un Rôle; mais* ME TROUVANT PRÉSENTE AUX RÉCITS *que Monsieur Racine venait faire à Madame de Maintenon* DE CHAQUE SCÈNE A MESURE QU'IL LES COMPOSAIT, *j'en retenais des vers; et comme j'en récitai un jour à Monsieur Racine, il en fut si content qu'il demanda en grâce à Madame de Maintenon de m'ordonner de faire un personnage, ce qu'elle fit. Mais je n'en voulus point de ceux qu'on avait déjà destinés; ce qui l'obligea de faire pour moi le prologue de la pièce: Cependant ayant appris à force de les entendre tous les autres rôles je les jouai successivement, à mesure qu'une des Actrices se trouvait incommodée.*

Natürlich war der prolog ganz speziell für den könig geschrieben, und von der zweiten aufführung an übernahm M[me] de Caylus die rolle der Esther. Man konnte sich keine bessere interpretin denken; denn mit allen vorzügen der äusseren erscheinung verband diese liebreizende, wenn auch leichtfertige dame ein ungemein grosses mimisches talent. *Jamais un visage si spirituel,* sagt Saint-Simon von ihr, *si touchant, si parlant, jamais une fraîcheur pareille, jamais tant de grâces ni plus d'esprit, jamais tant de gaieté et d'amusement, jamais de créature plus séduisante . . . . . elle excellait dans l'art de contrefaire et surpassait les plus fameuses actrices à jouer des comédies.*

Dass der könig selbst schon an der entstehung des stückes anteil genommen haben soll, wird mancher leser zunächst mit ungläubigem kopfschütteln aufnehmen; allein folgender brief Racines an M[me] de Maintenon, der auch die oben angeführten einzelheiten über die entstehung von *Esther* bestätigt, lässt darüber keinen zweifel. Er lautet:

*Je vous suis bien reconnaissant de la promptitude et de la bonté avec lesquelles vous m'avez, Madame, fait l'honneur de me répondre.* Mon *Esther* est maintenant terminée *et* j'en ai revu l'ensemble d'après vos conseils *et j'ai fait de moi-même plusieurs changements qui donnent plus de vivacité à la marche de la pièce. Le tour que j'ai choisi pour la fin du prologue* est conforme aux observations du roi. *M. Boileau Despréaux m'a beaucoup encouragé* a laisser maintenant le dernier acte tel qu'il est. *Pour moi, Madame,* je ne regarderai l'*Esther* comme entièrement achevée que lorsque j'aurai eu votre sentiment définitif et votre critique. *Je vous conjure d'envoyer vos ordres* pour un dernier récit.

Selbst aber wenn ein glücklicher zufall uns diesen brief nicht aufbewahrt hätte, könnten wir aus der vorrede zu *Esther* auf den wahren sachverhalt schliessen.

Les personnes illustres (das kann nur der könig und Mme de Maintenon sein), so heisst es da, . . . . me firent l'honneur de me communiquer leur dessein, *et même de me demander si je ne pourrais pas faire, sur quelque sujet de piété et de morale, une espèce de poème où le chant fût mêlé avec le récit* etc. Also nach des dichters eigener aussage hat von vornherein der könig um *Esther* und die damit verfolgten absichten gewusst, und wie wir gesehen, hat er seine teilnahme bis zum letzten augenblick bekundet. Racine denkt denn auch nicht daran, die fiktion aufrecht zu erhalten, dass *Esther* lediglich für Saint-Cyr geschrieben sei. Er sagt: *A dire vrai, je ne pensais guère que la chose dût être aussi publique qu'elle l'a été.* Man sieht wie richtig Mme de Caylus ihre worte wählt, wenn sie sagt: *Il trouva dans le sujet d'*Esther ce qu'il fallait pour plaire a la cour.

Dass in der that dies neue stück Racines für den hof bestimmt war, und dass damit ganz besondere absichten verfolgt wurden, geht sehr deutlich auch aus den vorbereitungen für die aufführung hervor. Die einstudirung übernahmen Racine und Boileau. Hatten sie *Cinna, Iphigénie, Andromaque* einstudirt? Es war keinem menschen nur der gedanke gekommen. Das war jetzt kein blosses ungefähr, denn Racine war ein ebenso guter deklamator wie dichter. Auch früher hatte

er die rollen den schauspielern einstudirt, und die „Champmeslé“ soll ihren ruhm vor allem den liebevollen bemühungen des dichters zu verdanken gehabt haben. Bei *Esther* übernimmt er wieder mit seinem freunde die regie. Für die aufführung werden kostbare persische kostüme angefertigt, für die allein M^me^ de Maintenon 14 000 fr. verausgabte[1] und wozu der könig die brillanten gab, die er früher selbst bei hoffestlichkeiten getragen hatte. Für die aufführung wird in Saint-Cyr ein theater eingebaut mit tribünen, der hofmaler Borin malt eine grossartige dekoration, die den palast und den garten des Ahasveros darstellt. Moreaus musik wird von der königlichen hauskapelle einstudirt, ja zu einer vorstellung — der die englischen majestäten beiwohnten — scheut man sich nicht, die chöre der jungen edeldamen durch öffentliche sängerinnen zu verstärken. Man braucht sich nur einmal vorzustellen, welche gesellschaftliche stellung jene dämchen im 17. jahrhundert einnahmen, und was es hiess, dirnen unter die adligen fräulein von Saint-Cyr zu mischen, um sich klar zu werden, wie fadenscheinig das deckmäntelchen der frömmigkeit war. Nach Michelet haben sich die kosten für *Esther* auf 100 000 fr. belaufen, und das zu einer zeit, wo der staatsschatz so erschöpft war, dass die privatpersonen angehalten wurden, ihr kostbares silbergerät in die münze zu schicken, ja wo sogar die kirchengeräte, soweit sie entbehrlich schienen, eingeschmolzen und ausgemünzt werden sollten.[2]

Ich meine, es springt in die augen, dass *Esther* denn doch etwas anderes war als ein erziehungs- und unterrichtsmittel für die schülerinnen von Saint-Cyr, dass das stück von vornherein bestimmt war, eine bedeutsame hofangelegenheit zu werden, die auch von weittragender politischer bedeutung war. Saint-Cyr mit seinen festlichkeiten und jugendlichen schönheiten

---

[1] Lavallée, *M^me^ de Maintenon et la maison royale de Saint-Cyr*, s. 88.

[2] Höchst bezeichnend ist Louvois' begründung für letztere massregel: *on éviterait par ce moyen plusieurs sacrilèges qui arrivent souvent dans les églises par l'espérance qu'ont les voleurs qui y entrent d'y pouvoir trouver de l'argenterie.* Lehrreich dafür, dass Louvois stellung schwer erschüttert war, ist der vermerk auf dem konzept: *mettre cela au net de manière que cela ne paroisse venir de chez moi.*

war das mittel, durch das M^me^ de Maintenon keinem anderen ziele als dem throne zustrebte, und *Esther* war der triumphgesang über den verhassten gegner Louvois, den sie in des königs gunst gestürzt hatte, der aber im fallen noch mächtig genug war, sie von den stufen des thrones zu stossen, auf die sie den fuss schon gesetzt hatte. Mit Louvois aber fiel zugleich der gegner der von der frömmelnden hofpartei betriebenen englischen politik, die auf thatkräftige unterstützung Jakobs II. hinauslief, dessen thron wankte und stürzte. *Esther* feiert den triumph der wahrheit (M^me^ de Maintenon) über die verleumdung (M. de Louvois), und nicht ohne tiefere bedeutung klingt auf wunsch des königs der prolog aus: *Tout respire ici* DIEU, LA PAIX, LA VÉRITÉ.

Es liegt mir zunächst ob, den beweis für die innere wahrheit dieser behauptung zu erbringen und das verhältnis der hauptpersonen zu einander zu schildern, nämlich der M^me^ de Maintenon, Louvois' und Lauzuns, der in dieser zeit wieder eine politische rolle zu spielen beginnt.

Schon bei dem kampf der beiden rivalinnen um des königs gunst — M^me^ de Montespan und M^me^ de Maintenon — war der keim zur feindschaft gelegt worden. Louvois hatte die mätresse unterstützt und versucht, dem könig die geistreiche gouvernante zu verleiden. M^me^ de Caylus erzählt uns:

*La principale vue de M^me^ de Montespan, de Monsieur de la Rochefoucaut et de Monsieur de Louvois fut de perdre M^me^ de Maintenon et d'en dégoûter le Roi: Mais ils s'y prirent trop tard, l'estime et l'amitié qu'il avait pour elle avaient déjà pris de trop fortes racines. Sa conduite était d'ailleurs trop bonne et ses sentiments trop purs pour donner le moindre* PRÉTEXTE À L'ENVIE ET À LA CALOMNIE.

*J'ignore les détails de cette cabale dont M^me^ de Maintenon ne m'a parlé que très légèrement et seulement en personne qui sait oublier les injures, mais qui ne les ignore pas.*

Noch nach dem bruche hatte Louvois der gestürzten mätresse gelegenheit geschafft, mit dem könig unter vier augen zu sprechen und ihre alte stellung zurückzuerobern, allein vergebens.

Es ist ferner bekannt, dass bei Colberts tod Louvois sich

dessen wichtigste ämter übertragen liess, vor allem die öffentlichen bauten und die post. Nur die marine verblieb Colberts sohn Seignelay.[1] Von anfang an finden die Colberts unterstützung bei M^me de Maintenon, die allerdings bei Colberts tod, der in dasselbe jahr fiel wie der der königin (1683), zunächst darauf bedacht sein musste, ihre eigene stellung zu sichern. Schon aus der s. 16 beigebrachten stelle aus Spannheim geht die richtigkeit des gesagten hervor, ebenso wie aus der folgenden aus den memoiren Saint-Hilaires, der schreibt:

*La famille de M. Colbert († 1683) qui se vit sur le point de déchoir par le crédit de M. Louvois trouva un puissant appui dans M^me de Maintenon qui commençait à entrer en grande faveur et qui représenta au Roi qu'il était de son intérêt de conserver ceux de cette famille qui étaient déjà dans le ministère afin de tempérer l'humeur fière de M. Louvois.*

Auch bei durchführung der durch aufhebung des ediktes von Nantes nötigen massnahmen zeigt sich diese gegnerschaft. Louvois war sich nicht im unklaren, dass nur gewaltmassregeln hier zum ziele führten, M^me de Maintenon wollte mit echt weiblicher logik und schlauheit nur die sanfteren mittel der überredung und überzeugung angewandt wissen und fand in Louvois' verfahren, alle die militärischen bekehrungen als folge der der katholischen lehre innewohnenden wahrheit und über-

---

[1] Vergl. Spannheim XIX: *Peu d'heures après la nouvelle donnée au Roi de la mort de M. Colbert on sut que S. M. avait donné sa place de contrôleur général des finances sous laquelle il en a exercé la surintendance à M. le Peletier, parent et l'intime créature du chancelier le Peletier et de M. Louvois, et de plus conféré la charge de surintendant général des bâtiments qu'avait eue M. Colbert à M. de Louvois et remboursé le second fils de M. Colbert qui avait eu et exercé déjà cette charge en survivance de la somme de cinq cent mille livres: ce qui, tout ensemble, surprit bien du monde, et d'ailleurs donna une nouvelle et illustre marque du grand crédit et de la faveur de ces deux grands ministres, père et fils, le Tellier et Louvois, et qu'il n'y avait plus de balance entre ces deux partis qui seuls partageaient jusqu'ici en quelque sorte le ministère et tous les premiers et importants postes du dedans et du dehors. On passa même à en tirer de mauvais augures pour le reste de la famille des Colbert ... Tout ceci achève de faire considérer M. de Louvois comme un premier ministre en effet.*

zeugungskraft hinzustellen, eine neue waffe gegen den verhassten gegner.[1]

Mit einer gewissen genugthuung sieht Mme de Maintenon die wachsende unruhe ihres gegners, der gezwungen ist, alle seine pläne und geheimsten gedanken in ihrer gegenwart dem könig zu enthüllen.

*M. de Louvois*, schreibt sie schon am 13. märz 1688, *paraît désolé de ce que son crédit commence à tomber. Il m'envie ma faveur, il m'attribue les dégoûts du roi, enfin il* VEUT SE RENDRE NÉCESSAIRE PAR QUELQUE NOUVELLE GUERRE, und am 4. november 1688:

MA PRÉSENCE GÊNE LOUVOIS; *je ne le contredis pourtant jamais; le roi lui a dit plusieurs fois qu'il pouvait parler en toute liberté.*

In der that, nur durch einen krieg konnte Louvois seinem sturz vorbeugen und dadurch dem plane der Maintenon, sich zur königin erklären zu lassen. Dieser krieg ist der im jahre 1688 mit der belagerung von Philippsburg begonnene, den Ludwig XIV. ohne jede veranlassung auf betreiben Louvois' vom zaune brach. Spannheim schreibt ausdrücklich a. a. o. s. 190:

---

[1] Mme de Caylus: *Mr. de Louvois eut peur voyant la paix (de Nimègue) faite de laisser trop d'avantage sur lui aux autres ministres, et surtout à Mr. Colbert et à Mr. de Seignelay son fils, et qu'il voulut à quelque prix que ce fût mêler du militaire dans un projet qui ne devait être fondé que sur la charité et la douceur .... Mr. de Louvois demanda au Roi la permission de faire passer dans les Villes huguenotes des régiments de dragons, l'assurant que la seule vue de ses troupes sans qu'elles fissent rien de plus que de se montrer, détermineraient les esprits à écouter plus volontiers la voix des Pasteurs qu'on leur enverrait ... Le roi se rendit contres ses propres lumières .... On passa ses ordres et on fit à son insçu des cruautés qu'il aurait punies si elles étaient venues à sa connaissance, car Mr. de Louvois se contentait de lui dire chaque jour, tant de gens se sont convertis comme je l'avais dit à votre Majesté, à la seule vue de vos troupes.*

*Le Roi était naturellement si vrai qu'il n'imaginait pas quand il avait donné sa confiance à quelqu'un, qu'il pût le tromper: et les fautes qu'il a faites n'ont souvent eu pour fondement que cette opinion de probite pour des gens qui ne la méritaient pas.*

Spannheim, 24: *Mme de Maintenon a pu même se flatter quelque temps qu'on viendrait à bout de ce grand dessein sans y employer des moyens aussi extraordinaires et aussi violents que ceux dont on s'y est servi dans la suite.*

*Je n'entrerai pas ici dans les détails des considérations dont M. de Louvois se servit pour engager si avant les affaires et y porter le Roi . . . je me contenterai seulement de remarquer ici qu'il est constant que personne aussi ne révoque en doute à la cour de France et dont j'ai d'ailleurs des preuves incontestables: je veux dire que c'est* AUX SEULS CONSEILS DE M. DE LOUVOIS QUE LE PUBLIC DOIT IMPUTER L'ENGAGEMENT DE LA GUERRE PRÉSENTE (1688).

Auch Louvois' biograph, Rousset, kann nur sagen:[1]

*On ne saurait trop le redire, la guerre n'était ni dans les projets de Louis XIV, ni dans ceux de Louvois. Ils avaient cru soudain à la nécessité de la faire, mais ils n'y étaient point préparés,* und s. 31 bemerkt Spannheim ausdrücklich, dass der könig zum kriege bewogen wurde PAR DES CONSEILS VIOLENTS, ARTIFICIEUX. Was hat Louvois dazu getrieben? Das bewusstsein, dass er verloren war. *Je suis perdu si je ne donne de l'occupation à cet homme.* Dieser von Saint-Simon berichtete ausruf des ministers kennzeichnet treffend die lage der dinge. Es gelang Louvois nochmals, seinen königlichen herrn für sich und seine pläne zu gewinnen. Gegen ende august[2] ist der krieg beschlossen, um dieselbe zeit, wo in hofkreisen bekannt wird, dass Racine an einem stück *Esther* für Saint-Cyr arbeitet. Begonnen hatte er nach den angaben der M^me^ de Caylus anfang 1688.[3] Am 18. august findet sich in Dangeaus tagebuch der vermerk: *Racine par ordre de M^me^ de Maintenon fait un opéra dont le sujet est Esther et Assuérus.* Im dezember wird das stück einstudirt, in einem brief vom 31. schreibt M^me^ de Sévigné: *On parle d'une comédie d'Esther, qui sera représentée à Saint-Cyr.*

Hat M^me^ de Maintenon darnach gestrebt, zur königin erklärt zu werden? Es wäre naiv, es zu verneinen, weil sie selbst wiederholt betont: *je ne suis pas grande, je suis seulement élevée; je ne veux pas que le roi fasse pour moi une chose qui est*

---

[1] Rousset, *Histoire de Louvois et de son administration politique et littéraire*, IV, 118.

[2] Ebenda IV, 110: *Toutes ces résolutions furent prises dans les cinq ou six derniers jours du mois d'août.*

[3] *Esther fut représentée un an après la résolution que M^me^ de Maintenon avait prise de ne plus laisser jouer des pièces profanes.*



*au-dessus de moi.* Es liegt auf der hand, dass sie ihre geheimsten wünsche nicht jedermann auf die nase bindet, und wer jene zeit nur einigermassen kennt, weiss, dass alles davon abhing, sie geheim zu halten und niemandem anzuvertrauen. Wem ein amt angeboten wird, der schlägt es zunächst aus, um dann um so dreister zuzulangen. *Il a très honnêtement refusé* ist der ausdruck, den man gewöhnlich liest. *Fénelon,* sagt Saint-Simon, *n'avait eu garde à se procurer Cambrai;* LA MOINDRE ÉTINCELLE D'AMBITION AURAIT DÉTRUIT TOUT SON ÉDIFICE. Als es sich um die wahl des erzbischofs von Paris handelt, sagt nach La Beaumelle[1] M^me^ de Maintenon: *M. de Meaux et M. de Chalons nous restent: auquel des deux vous arrêteriez-vous?* «A CELUI QUI REFUSERAIT», *répondit Hébert.*

Aus alledem geht wohl hervor, dass wir nicht bei M^me^ de Maintenon anklopfen dürfen, wenn wir hierüber etwas erfahren wollen. Hören wir zunächst, was Saint-Simon uns zu erzählen hat: *Louvois qui n'épargnait rien pour être fidèlement et promptement informé, sut les manèges de M^me^ de Maintenon pour se faire déclarer, que le roi avait eu la faiblesse de le lui promettre et que la chose allait éclater. Il mande à Versailles l'archevêque de Paris* (Harlay, der bei der trauung zugegen gewesen war), *s'en va chez le roi et .... lui représente l'horrible contraste de sa couronne et de sa gloire personnelle qu'il y a, jointe avec la honte de ce qu'il veut faire, dont il mourra après de regret et de confusion, en un mot fait tant qu'il tire une seconde fois* (das erste mal bei eingehen der ehe) *parole du roi qu'il ne déclarera jamais ce mariage.*

Ganz genau dasselbe berichtet Saint-Hilaire in seinen memoiren. Er schreibt:

*M^me^ de Maintenon gouverna le roi avec un empire si absolu qu'elle crut pouvoir se flatter de monter sur le trône. Elle y trouva de grandes difficultés dans l'esprit du roi qui fut prêt à la fin de vaincre, là-dessus, sa répugnance, mais ayant, à ce sujet, consulté M. de Louvois, ce ministre l'en détourna et le roi n'en voulut plus entendre parler.*

(Fortsetzung folgt.)

*Dresden.* Dr. K. MEIER.

[1] La Beaumelle, *Mémoires pour servir à l'histoire de M^me^ de Maintenon,* IV, 63.

# WIE LEHREN WIR DIE NEUEN VEREINFACHUNGEN DES FRANZÖSISCHEN?[1]

Eine müssige frage, denkt wohl mancher, nachdem doch durch den erlass des französischen unterrichtsministeriums vom 26. februar 1901 im einverständnis mit der *Académie française*

[1] *Vorbemerkung.* Zu der vorliegenden arbeit bin ich, wie schon der titel andeutet, veranlasst worden durch das bedürfnis, mir selbst darüber klar zu werden, wie der lehrer des französischen sich zu den sprachlichen vereinfachungen des französischen ministerialerlasses vom 26. februar 1901 stellen soll, eine frage, mit der ich mich schon gleich nach dem bekanntwerden des ursprünglichen, später wieder zurückgezogenen erlasses vom 31. juli 1900 eingehend beschäftigt hatte. — Um dem durch den titel gegebenen standpunkt nach allen seiten hin möglichst gerecht zu werden, habe ich den meist von mir selbst geschöpften oder zurecht gemachten französischen beispielen überall, wo es irgend wünschenswert erscheinen konnte, die deutsche übersetzung beigefügt. Aus demselben grunde habe ich mir erlaubt, bei gewissen beispielen hinweise auf die aussprache, grammatik und selbst synonymik zu geben, auch wenn sie nicht in unmittelbarem zusammenhang mit dem inhalt der verfügung stehen, hinweise und vergleiche, wie sie meines erachtens auch im unterricht den schülern bei jeder gelegenheit dargeboten werden müssen, wenn diese nach allen seiten sprachlich geschult werden sollen. — Weiterhin habe ich danach gestrebt, neben der darlegung meiner methodischen stellungnahme zu jedem punkte des erlasses an möglichst charakteristischen und einfachen beispielen zu zeigen, welche grammatischen folgerungen sich im einzelnen aus dem, was im erlass gesagt und nicht gesagt ist, für die französische schulgrammatik überhaupt ergeben, und damit auch solche punkte herauszuheben, die zwar im erlass selbst nicht berührt und entschieden werden, die aber, wie mir aus dem bereits verfügten oder gestatteten notwendig zu folgen scheint, ebenfalls reform- und vereinfachungsbedürftig sind, oder solche, hinsichtlich deren die ministerialverfügung strenge folgerichtigkeit vermissen lässt. — Möge die vorliegende arbeit

alles scheinbar so klar festgesetzt ist! Bei näherem zusehen jedoch zeigt sich, dass die sache für den *lehrer* in manchen punkten durchaus nicht so einfach liegt. Darüber werden wir lehrer allerdings uns zum voraus klar sein, dass wir künftig im anfangsunterricht, an unter- und mittelklassen, nur noch diejenigen französischen formen *einüben*, die für unsere schüler die einfacheren sind (z. b. *mi*LLE, *neuf cen*TS, auch bei jahreszahlen; DU *bon pain* u. s. w.). Sollen wir aber daneben auch noch die anderen — im französischen schrifttum jedenfalls noch vorwiegenden — formen erklären und lehren, und wie sollen unsere französischen *lehrbücher* die sache behandeln?[1] — Ich habe zu dieser frage nach den einzelnen punkten des französischen spracherlasses stellung genommen und meine vorschläge einem geschätzten kollegen französischer zunge, professor Banderet am höheren lehrerinnen-seminar in Stuttgart, dem mitverfasser des an den stuttgarter realschulen eingeführten französischen unterrichtswerkes (Banderet et Reinhard, *Cours pratique de langue française*), zur beurteilung vorgelegt. Nach eingehender besprechung mit mir hat sich Banderet mit meinen sämtlichen vorschlägen einverstanden erklärt. Dieselben gehen dahin, dass wir künftig die betr. punkte der französischen grammatik in folgender weise lernen lassen [daneben aber auch künftig die bisher im schulunterricht allein üblichen formen den schülern wenigstens erklären[2]]:

1] *Einzahl oder mehrzahl* unterschiedslos richtig, wenn beide konstruktionen einen richtigen sinn geben: *des habits* DE FEMME

---

zur weiteren erörterung und verfolgung der französischen rechtschreibreform-frage anregung bieten und so zu einer späteren allgemein befriedigenden lösung dieser schwierigen frage in ihrem bescheidenen teile beitragen!

[1] Ich nehme als selbstverständlich an, dass auch diejenigen schüler, welche die betr. abschnitte der französischen grammatik längst eingeübt haben, im laufe dieses schuljahrs *gelegentlich* mit den eingeführten vereinfachungen bekannt gemacht werden, soweit dies nicht bereits geschehen ist, und ihnen deren anwendung ebenfalls *gestattet* wird.

[2] In den künftigen auflagen unserer *lehrbücher* sollten die für unsere schüler einfacheren und daher allein *einzuübenden* formen in erster linie angeführt und *durch den druck hervorgehoben*, die bisher vorwiegend (oder im schulunterricht ausschliesslich) üblichen formen aber etwa in klammern beigefügt werden.

(d. h. *d'une femme*) oder DE FEMMES = frauenkleider; *ils ont ôté leur chapeau* oder *leurs chapeaux* = sie haben den hut (ab)gezogen (abgenommen) u. dergl. — Dagegen sinngemäss richtig wohl nur [in übereinstimmung mit dem bericht der akademiekommission]: *des meubles de hêtre* (aus buchenholz), aber *une forêt de hêtres*.

2] (wie bisher:) *UN* AIGLE *ein* adler [als feldzeichen weiblich: *une aigle romaine*].

3] *UN* AMOUR, *UN* ORGUE [vgl. *ein* amor, *ein* orgelwerk] *stets männlich*, auch in der mehrzahl, z. b. *les fous amours* (die thörichte liebe) *de Cléopâtre*.

4] (wie bisher:) LES DÉLICES = FÉM. genüsse, annehmlichkeiten, wonne [LE *délice* (vergnügen, lust, wonne) wird selten gebraucht].

5] (wie bisher:) *UN* AUTOMNE [bisweilen (dichterisch) UNE *automne*], *UN* [*UNE*] ENFANT ein kind, knabe [weibliches kind, mädchen]; DES ENFANTS (kinder) *männlich* [im erlass nicht erwähnt], z. b. *des petits enfants* kinderchen, enkel (vgl. nr. 11 und 14); *vos petites filles sont des enfants charmants* [*charmantes* nach dem sprachgebrauch ebenfalls richtig].

6] *UNE* ORGE *eine* gerste und *les GENS stets weiblich*[1] (vgl. *les personnes*), z. b. auch TOUTES *les gens*; ELLES *sont* FOLLES, *ces gens là* (ohne bindestrich — vgl. nr. 29, anm. 2)! = diese leute sind ja toll! u. s. w.

Nach dem wortlaut der amtlichen bestimmung ist *in allen konstruktionen* die übereinstimmung des „*adjectif*" [also auch die von *tout!*] in der *weiblichen* form mit *gens* zu dulden — und ebenso, erlaube ich mir hinzuzufügen, die eines *participe* (mittelworts) in der weiblichen form. Diese ergänzung der mangelhaften fassung der amtlichen bestimmung erlaube ich mir auf grund des amtlichen musterbeispiels selbst: INSTRUITES *par l'expérience, les* VIEILLES *gens sont soupçonneuses* (= durch erfahrung belehrt, sind alte leute argwöhnisch); dann muss z. b. aber auch richtig sein: *ces gens*, ERRANTES *dans les bois*,

[1] Ebenso (im neuen erlass weggelassen): UNE *période* zeitabschnitt; ferner: UNE *œuvre* werk; ausnahmen: LE *grand œuvre* der stein der weisen = *la pierre philosophale*, LE *gros œuvre* der hauptbaukörper, rohbau.

*qu'on avait prises* (*faites prisonnières*), *étaient* TOUTES *bien* PORTANTES *et heureuses*; ELLES (CELLES CI — ohne bindestrich, vgl. nr. 29, anm. 2) *étaient assises* (*couchées*) *par terre* [= diese in den wäldern umherziehenden leute, die man gefangen genommen hatte, waren alle gesund und glücklich; sie (dieselben) sassen (lagen) auf dem boden . . .] u. dergl. Mithin muss dann notwendig — auch nach der ansicht von Banderet, dessen sprachgefühl allerdings im anfang solche konstruktionen in seiner muttersprache nicht ohne widerstreben hinzunehmen schien — das zugehörige *fürwort* ebenfalls weiblich werden.

*Anmerkung.* Darf wohl GENS künftig auch *in zusammensetzungen* als weiblich behandelt werden, z. b. in: *des gens d'Eglise* geistliche (geistlicher = *homme d'Eglise*), *des gens de loi* juristen, *des gens d'affaires* geschäftsleute, *des gens de noce* hochzeitsgäste u. a., wie man schon bisher sagte: *certaines gens de lettres*[1] gewisse litteraten, schriftsteller (einzahl: *un certain homme de lettres*), trotzdem diese ausdrücke meist oder ausschliesslich männliche personen bezeichnen [vgl. hierzu z. b. LA *recrue* rekrut, LA *sentinelle* schildwache]?

7] *UN* HYMNE *ein* hymnus = *UNE* HYMNE *eine* hymne = (lob-) gesang, lied, kirchengesang.

8] (*die*) ostern (LES) PÂQUES stets *weiblich* [*à Pâques prochaines* = (auf) nächste ostern] wie LA *pâque* das passahfest.

9] *Eigennamen* in der *mehrzahl* stets mit *s* (*x*): *les deux Corneilles, Racines, Rousseaux.*

10] Ebenso gänzlich *eingebürgerte fremdwörter* (ein allerdings sehr dehnbarer begriff!), z. b. (aus dem lateinischen) *des exéats* (*t* nicht stumm) erlaubnisscheine (zum ausgehen oder zum hinausnehmen der bücher), *les déficits* (sprich *t*) die fehlbeträge, *des post scriptums* [jetzt ohne bindestrich, s. nr. 11] nachschriften, *des Te Deums* (lobgesänge) dankgottesdienste, *les erratas* das druckfehlerverzeichnis (= *la liste des fautes d'impression*), *des in folios* foliobände (folianten) und dergl. — wie schon bisher mit *s*: *des pensums* strafarbeiten, *des opéras* opern, *des librettos* operntexte, -büchlein [= *des libretti* (-*i* =

[1] s. Sachs, *Jubiläumsausgabe* (1900), unter „*gens*": „Man sagt gegen die regel *certaines gens de lettres*".

italienische mehrzahlendung!) = *des livrets*], *des duos* duette (zwiegesänge), *des zéros* nullen, *des numéros* nummern; *des tunnels* tunnels, *des toasts* (= *tostes*) trinksprüche u. s. w.

11] *Zusammengesetzte hauptwörter* stets *ohne bindestrich* [mehrzahlbildung wie bisher!]: *les petits fils* (söhnlein; enkel), *les petites filles* (töchterlein; enkelinnen), *des grands pères* (grossväter; grosse väter — s. nr. 14), *des beaux fils* (schöne söhne; schwieger-, stiefsöhne), *les chefs lieux* (hauptorte, bezirkshauptstädte), *des chefs d'œuvre* (meisterstücke, -werke), *la toute puissance* [allmacht, -gewalt — vgl. *toute la puissance*; *tout puissant* nr. 19a, anm. 2γ] u. s. w.

*Anmerkung.* Bei manchen zusammengesetzten hauptwörtern, bei denen nach dem endgültigen erlass nur das weglassen des bindestrichs [nicht aber des apostrophs!] zulässig ist, wäre entschieden das im ursprünglichen erlass gestattete zusammenschreiben in *einem* wort angezeigt gewesen [in übereinstimmung mit dem bericht der akademie-kommission, in dem als hierfür in betracht kommende beispiele (im erlass nicht erwähnt) *grandmère*, *grandmesse*, *grandroute*[1] namhaft gemacht sind]; z. b.: *l'*ENTRE LIGNE zeilenzwischenraum, zwischenzeile [vgl. *l'entreprise*, *l'entretien*, *l'entresol* halbgeschoss, zwischenstock, *l'entrevue* zusammenkunft u. a.], *l'entre bâillement* das halboffenstehen [aber: *entrebâiller* u. dgl., s. nr. 28*a*], *l'entre croisement* (durch-) kreuzung u. dgl.; — LE CONTRE AMIRAL gegenadmiral, *le contre ordre* gegenbefehl u. dgl. [vgl. *le contrepoids*, *le contrevent* fensterladen, *la contredanse* u. a.]; — LE SOUS‿OFFICIER, *le sous lieutenant*, *le sous préfet* u. dgl. [vgl. *le sousmarin* nr. 19a, anm. 3]; — *l'*AVANT GARDE vorhut, vortrab, vordertreffen, *l'avant poste* vorposten, *l'avant goût* vorschmack u. dgl. [vgl. *l'avantdernier*, *les*

---

[1] Erlassgemässe schreibung: *des grand' routes* [oder, wie jetzt allgemeiner geschrieben wird: *des grandes routes*] heerstrassen, grosse (haupt-) landstrassen; *des grand' rues* hauptstrassen; *une grand' messe* hochamt (mit chorgesang), hauptmesse; *des grand' mères* grossmütter, alte mütterchen [grosse mütter *des grandes mères*, s. nr. 14]; *des grand' mamans* grossmütterchen; *des grand' tantes* grosstanten; (*une*) *grand' faim* grosser hunger [*une grosse faim* heisshunger]; *à grand' peine* mit grosser mühe; *pas grand' chose* nicht viel u. a. [vgl. auch: *la porte grand'‿ouverte* = *grandouverte* nr. 19a].

*nouveaunés* u. s. w. nr. 19a, anm. 3]; — *l'*EX DÉPUTÉ der ehemalige (gewesene) abgeordnete, *le plus que parfait* (plusquamperfekt) vorvergangenheit; — *des in folios* (s. nr. 10), *des post scriptums, les après midi* (ohne *s*!) = *les après dîner*s, *des pour cent* (ohne *s*) prozente [vgl. *des pourboires* trinkgelder], *des porte monnaie* geldtäschchen [vgl. *des portefeuilles* brieftaschen, -mappen, ministerstellen], *des vice amiraux* unteradmiräle u. a.

Dasselbe gilt für beispiele wie L'ENTR'OUVERTURE das halboffensein [aber: *entrouvrir* u. dgl., s. nr. 28 b], *un entr'acte* zwischenakt, pause u. dgl. — *des chev*AU *léger*s leichte reiter(ei) [= *de la cavalerie légère*] u. a.

Dass der endgültige erlass nur das zusammenschreiben der zusammengesetzten eigenschaftswörter (s. nr. 19) und zeitwörter (nr. 28), nicht aber der zusammengesetzten hauptwörter (und zahlwörter — s. nr. 22) gestattet, ist ein entschiedener mangel an folgerichtigkeit und durchaus keine „vereinfachung“ (s. auch nr. 19, anm. 3). Meiner ansicht nach wird daher mit der vorliegenden amtlichen verfügung in betreff dieses punktes (nr. 11) — und vielleicht auch bezüglich anderer punkte — noch nicht das letzte wort gesprochen sein.

12] (LE) TASSE Tasso, (*le*) *Titien* Tizian, (LE) GUIDE [sprich *ü̃i*] Guido Reni und andere eigennamen auch *ohne artikel* richtig; ebenso LESAGE [vgl. *de* (*à*) *Lesage*], LAFONTAINE u. dergl. je in *einem* wort [vgl. *Lebœuf, Lecoq, Lemaître, Leblanc* u. dergl.].

13] *l'ancien et* (LE) *nouveau monde* die alte und (*die*) neue welt u. dergl. *mit und ohne wiederholung des artikels* richtig, d. h. in solchen fällen braucht sich der schüler beim übersetzen ins französische einfach an den deutschen wortlaut (wiederholung des artikels richtiger!) zu halten. — Ebenso z. b. *la langue allemande et* (*la*) *française* [oder LES *langue*s *allemande et française*]; *le quinzième et* (*le*) *seizième siècle* [oder *le quinzième siècle et le seizième;* seltener: LES *quinzième et seizième siècle*s]; *les grandes et* (*les*) *petites villes*[1]; *le chapeau noir et* (*le*) *blanc* [ohne zweites *le* auch = schwarz-weiss, also zweideutig] oder LES *chapeau*x *noir et blanc* u. s. w.

---

[1] Folgerichtigerweise sollte künftig auch zulässig sein: NOS *grandes et* (*nos*) *petites villes* u. dergl. [im erlass nicht erwähnt].

14] Auch *bei eigenschaftswörtern* ist stets der *volle teilungsartikel* statthaft[1]: DU *bon pain*, DES *petits fils* (söhnchen; enkel — s. o. nr. 11), DES *grandes mères* (grosse mütter — *des grand'mères* s. nr. 11) — *j'en ai* DES *bons* (DES *autres*) = ich habe gute (andere) u. dergl. [Banderet möchte hier die alte, gebräuchlichere form mit blossem *de* nicht ganz vernachlässigt wissen].

15] Bei eigenschaftswörtern [oder mittelwörtern] mit den *superlativen* LE PLUS, LE MOINS, LE MIEUX darf sich der französische *artikel* stets *nach dem zugehörigen hauptwort* oder fürwort *richten*: *C'est auprès de ses enfants qu'*ELLE *est* LA *plus heureuse* [bei ihren kindern ist sie *am* glücklichsten = *die* glücklichste], statt LE *plus heureuse* („*am* meisten" glücklich = am glücklichsten) u. dgl. — Geben wir der regel diese fassung, so gilt sie auch zugleich für solche fälle, wo bisher schon der *artikel* bei solchen superlativen *notwendig veränderlich* war, wenn nämlich der durch das hauptwort oder fürwort bezeichnete gegenstand dem grad seiner eigenschaft nach *mit andern gegenständen* derselben art *verglichen* wird; z. b. *c'est* (*elle est*) LA *moins jolie* (*entourée*) *de ces trois sœurs* [es (sie) ist die *am* wenigsten hübsche — frzös. = die *weniger* hübsche — (umschwärmte, gefeierte) unter diesen 3 schw.]; *cette contrée ci* (vgl. nr. 29 anm. 2) *est* LA (*moins*) *mieux cultivée* [die am (wenigsten) besten bebaute = die (wenigst-) bestbebaute] u. dergl. Statt jeder weiteren erklärung braucht ja der lehrer nur darauf hinzuweisen, dass — hier wie sonst (z. b. *ses meilleurs amis*) — im französischen der superlativ einfach durch den komparativ ersetzt wird. Damit ist dem schüler der schlüssel zum verständnis und die methodische hilfe zur richtigen wiedergabe aller fälle, in denen solche superlative vorkommen, meines erachtens in der einfachsten weise gegeben.

16] Stets *veränderlich*: *se faire* FORT, E (s) sich anheischig machen, z. b. *elle s'est faite fort*E.[2]

---

[1] Hiervon werden natürlich feststehende redensarten, wie „À D'AUTRES!" [= possen! = machen Sie (mach) das andern weiss!] unberührt bleiben!

[2] Im *Korrespondenzblatt für die gelehrten- und realschulen Württembergs* sagt einer der hiesigen kollegen, er stimme für *elle s'est* FAIT *forte* wegen des missklangs in *faite forte*. Hiergegen bemerke ich: 1) *elle*

17] Das mehreren *hauptwörtern verschiedenen geschlechts gemeinsame eigenschaftswort* kommt stets in die *männliche* mehrzahl, z. b. LE *jardin et* LA *maison sont trop petit*S u. dergl.

18] DEMI, NU, FEU stets *veränderlich*: *une demi*E *heure* (ohne bindestrich!), *des demis remèdes* halbe mittel; *elle va* (*marche*) *nus pieds* (ohne bindestrich!) = *elle va pieds nus* (barfuss); ebenso: *nue tête* = *tête nue* (barhäuptig); *feu*E *ma mère* = *ma feue mère* [meine mutter selig = m. selige (verstorbene) m.] u. dergl.

19] a. Jedes *zusammengesetzte eigenschaftswort* — ausser den zusammengesetzten farbenadjektiven — wird als *ein* wort geschrieben und auch als solches *ins weibliche* und in die *mehrzahl* gesetzt: NOUVEAUNÉ, *e* (*s*), *nouveauvenu* (neu angekommen), MORTNÉ (totgeboren), *courtvêtu* (leichtgeschürzt), *demifin* (halbfein — vgl. *mimort* bei nr. 29c, anm. 5), *avantdernier* (s. u. anm. 3) u. dergl.; z. b.: *les enfants nou*VEAUNÉS, *les personnes nouveauvenues*; *un son* (DE-)MIOUVERT (halboffener laut); *une contrée* (*ville*) BASALLEMANDE (niederdeutsche — *bas*SE. *breto*NNE s. u. anm. 2 α), *hau*T*allemand*E (oberdeutsche), *une personne* HAUTPLACÉE (hochgestellte, -stehende), *des officiers hautgradés* (hohe), *la robe hauttroussée* (hochgeschürzt) u. a. — *il trouva la porte grandouverte* [bisher (jedoch selten) *grand'ouverte* = weitoffen = *toute grande ouverte*]; — *la guerre* FRANCOALLEMANDE, *sudafricaine* u. s. w.

*Anmerkung.* 1. In *nouveauvenu* (= *nouvellement arrivé*), *nouveauné* ist NOUVEAU ein *adverb*, wie *court* in *courtvêtu* u. s. w. und wie *clair* in dem schon bisher in einem wort geschriebenen *clairsemé* [z. b. *des cheveux clairsemés* dünne = dünnstehende, spärliche haare] oder in *clairvoyant* scharfsichtig, -blickend, hellsehend (hellseher), *voir clair* deutlich (scharf) sehen.

2. Folgende zusammengesetzten adjektive [im erlass nicht vorkommend] werden, da sie (ausser *soi disant*) in ihrem ersten teil veränderlich sind, wohl auch künftig als *ausnahmen* getrennt zu schreiben sein (s. u. die fussnote s. 35):

*s'est* FAIT ist nach dem endgültigen erlass unrichtig, weil hier *se* ein akkusativ ist (vgl. nr. 39, b und d, β, anm. 2); 2) in *faite forte* [allitteration (stabreim) mit *f* (stimmlos) — vgl. *elle s'est* FAITE FEMME *de chambre* = sie ist zimmermädchen geworden] kann ich ebensowenig einen missklang finden, wie etwa in der auch bezüglich der endung ganz ähnlichen (nur für das ohr mehr gewohnten) lautgruppe *cette sorte* [stabreim (gleichklang) mit (stimmlosem) *s*].

*α.* NOUVEAU (*nouvelle*) MARIÉ (*e*) neuvermählt [= *nouvellement marié*], NOUVEAU (*nouvelle*) CONVERTI, (*e*) neubekehrt — beide auch als hauptwörter gebraucht: *les nouveaux mariés, la nouvelle convertie* u. dergl.; — ebenso: PREMIER (*ière*) NÉ (*e*) erstgeboren — *le* PREMIER (*la première*) VENU (*e*) der (die) zuerst angekommene — SOURD (*e*) MUET (*tte*) taubstumm, AIGRE DOUX (*-ce*) sauersüss, DOUX (*-ce*) AMER (*-ère*) bittersüss, BAS (*-sse*) BRETON (*-nne*) niederbretagnisch u. a., z. b.: *les enfants premiers nés* (*nouveaunés* s. o. a), *une personne sourde muette*, *des paroles* (*des mines*) *aigres douces* (*douces amères*) u. dergl.[1];

*β.* FRAIS mit *participe passé*: FRAIS (*fraîche*) CUEILLI (*e*) frischgepflückt u. dergl., z. b.: *des fruits frais cueillis, des fleurs fraîches cueillies*; — ebenso: *ces troupes toutes* (= adverb; s. u. *γ*) *fraîches arrivées* (= *nouvellement arrivées*) u. dergl. — ferner: GRAND (*e*) OUVERT (*e*) weitoffen [oder *grandouvert, e* — vgl. o. *α*], z. b.: *il le regardait les yeux grands ouverts* u. dergl.;

*γ.* TOUT (*e*) PUISSANT (*e*) [allmächtig, allgewaltig], wo das adverb *tout* nach der allgemeinen regel vor dem mit einem mitlaut beginnenden weiblichen adjektiv verändert wird [vgl.: *elle était toute surprise, toute 'honteuse*], z. b.: *cette toute puissante* (bisher mit bindestrich) *impératrice*; aber: *les tout puissants ministres*;

*δ.* SOI DISANT oder SOIDISANT? [sogenannt, angeblich], das wohl wie bisher als (stets *vor* dem hauptwort stehendes) *unveränderliches participe présent* [*soi disant* sich für etwas ausgebend — nicht *adjectif verbal*? — vgl. unten, nr. 38] zu behandeln ist, z. b. *des soi disant* (*soidisants*?) *docteurs* u. dergl. — In dem wieder aufgehobenen ersten erlass stand allerdings unter *Noms composés*: *des soi disant* oder *des soidisants*.

3. Schreibt man z. b. *avantdernier* (s. o. *α*) statt *avant-dernier* als eigenschaftswort, so wird wohl auch als hauptwort zu

---

[1] Plötz sagt in seiner *Schulgrammatik*: „Von anderen (nicht farben bezeichnenden) zusammengesetzten adjektiven ist nach der ansicht der meisten grammatiker nur das letzte veränderlich: *des paroles aigre-douces*. — Das *Dict. de l'Académie* schreibt jedoch *des oranges aigres-douces*. — Im ursprünglichen erlass stand (in dem später gestrichenen teil des abschnitts „*Noms composés*"): *une sourde muette — douce amère etc.*

schreiben sein: *l'*AVANTDERNIER (der vorletzte, zweitletzte) statt *l'avant dernier* (ohne bindestrich nach nr. 11); ebenso *les nouveaunés, les nouveauvenus* (*les nouveaux mariés* u. dergl. s. o. *a*). Derselbe fall liegt vor bei SOUSMARIN unterseeisch (statt *sous-marin* mit bindestrich) und *le sousmarin* das unterseeboot (statt *le sous marin*); hier müsste jedoch entweder *soumarin* geschrieben werden [vgl. *souterrain* unterirdisch] — eine neuerung, die nicht erlassgemäss, also auch nicht statthaft ist — oder muss *sousmarin* künftig als ausnahme von der bisherigen ausspracheregel aufgeführt werden, nach welcher *s* neben andern konsonanten im inlaut stets auszusprechen ist, wie z. b. in *transmarin, souscrire, soustraire, suspendre* u. dergl.[1]

Dasselbe gälte für die aussprache von *frais cueilli* (s. o. *β*), falls es, was ich für ganz unwahrscheinlich halte, in *einem* wort geschrieben werden dürfte.

b. Die *zusammengesetzten farbenadjektive* bleiben *getrennt* (ohne bindestrich) und *unveränderlich*; z. b. UNE *étoffe* BRUN FONCÉ (dunkelbraun), d. h. *une étoffe* D'UN BRUN FONCÉ [wörtlich: von „gedunkeltem" *braun* (= hauptwort!)]; DES *cheveux blond cendré* (aschblonde) u. dergl.; vgl. *des gants paille* (strohfarbene, strohgelbe), d. h. *des gants* (*de la*) *couleur de la paille* u. dergl.

20] a. Die als präpositionen (vorsetzwörter) den hauptwörtern *vorgesetzten mittelwörter* sind (wie die nachgestellten) *stets veränderlich*: ATTENDU (in anbetracht, wegen), APPROUVÉ (genehmigt) — ohne bindestrich: CI INCLUS (hier beigeschlossen, inliegend) = CI JOINT [= *ci annexé* — fehlt im spracherlass] hier beigefügt, anbei — Y COMPRIS (mit inbegriffen = einschliesslich), NON COMPRIS (nicht mit eingerechnet = ausschliesslich, mit ausschluss), ÔTÉ (abzüglich, abgerechnet, mit abzug), EXCEPTÉ (ausgenommen, ausser), PASSÉ (nach ablauf), SUPPOSÉ (vorausgesetzt), VU (1. nach durchsicht; 2. in anbetracht, in ansehung); —

z. b. *exceptées celles ci* = *celles ci exceptées* (ausser diesen, diese ausgenommen), *attendue* (*vue, étant donnée*) *sa situation* (in anbetracht seiner lage), *ci jointe une attestation* [anbei eine bescheinigung (zeugnis)] u. s. w.

b. Ebenso stets *veränderlich*: FRANC DE PORT (frankirt, porto-

[1] Vgl. meine *Methodische anleitung zur französischen aussprache*, lehrerausgabe, § 44.

frei, postfrei); z. b.: *envoyer franCHE de port une lettre = envoyer une lettre franche de port.*

21] Air = *aussehen* (miene) wird stets mit der *männlichen* form der *eigenschaftswörter* verbunden, z. b. elle *a l'*air *doux*, statt *douce* [sie hat ein sanftes aussehen = sie sieht sanft aus] u. dergl.

22] a. Quatre vingts 80 (= 4 zwanziger) und bei *mehreren hunderten cents* je *stets mit s* geschrieben: *numéro quatre vingts*, neuf cents *un* (ohne bindung!) u. dergl. [natürlich aber: *le quatre vingtième, deux centième* u. dergl. ohne *s*!].

b. *Alle zusammengesetzten zahlwörter* stets *ohne bindestrich*: *dix neuf, vingt quatre, le trente deuxième, le quatre vingts unième* (ohne bindung!) u. s. w.

c. Auch bei *jahreszahlen stets mi*lle geschrieben; z. b.:

im jahr 1899 = *en mi*lle *huit cents* (= *dix huit cents*) *quatre vingts dix neuf.*

23] a. *Ohne bindestrich*: *N'*est ce *pas?* nicht wahr? gelt? *Qu'*est ce? Was ist es? u. s. w.

b. Was ist dies (= das) hier (= da)? = *Qu'est ceci* (= *cela*)? [= Was seh' ich hier (da)? = *Qu'est ce ci* (*là*)?].

*Anmerkung.* In gewissen fällen werden übrigens auch künftig *ce* und *là* wohl kaum zusammengeschrieben werden können, z. b.: *Est ce là ton camarade?* Ist dies da dein k.? *Est ce là ce que tu m'as promis?* Ist dies (da) das, was du mir versprochen hast? *Quelle conduite est ce là?* Was ist das für ein benehmen? — Ebensowenig *ceci* statt *ce ci* z. b. in Molières *Amphytrion* I, 2: *Quel diable d'homme est ce ci?* [heutzutage in solchen fällen: *est ce là?*] = Was ist das für ein teufelskerl?

24] Même selbst = *sogar* (= *adverbe*) darf jetzt, *wenn nachgestellt,* sich ebenso nach einem zugehörigen hauptwort oder fürwort *in der mehrzahl* richten, wie das *fürwörtliche même* selbst = in eigener person [mit ausschluss aller andern personen oder dinge]; z. b.:

*des héros mêmes craignent la mort = sogar helden* (= helden selbst) fürchten sich vor dem tod; *aber voranstehend unveränderlich:*

*mêm*e *des héros ..., mêm*e *les hommes les plus braves ...;*

dagegen: *les hommes les plus braves même(s)* . . . u. dergl. (Im letzten beispiel ist *même* unzweifelhaft adverb zu brave und sollte daher nur ohne *s* geschrieben werden können!]

Diese verschiedene behandlung des umstandswortes *même* bei der voran- und nachstellung wäre jedoch für unsere schüler kaum eine „vereinfachung“, sondern würde meines erachtens eher verwirrend wirken, und dieser nachteil überwiegt wohl den vorteil, den die gleichbehandlung des nachstehenden umstandswortes *même* mit dem fürwörtlichen *même* den schwachen und den denkfaulen schülern gewährt. Ich schlage daher vor, es hier — abgesehen vom bindestrich — beim alten zu lassen und zu lehren:

a. Zwischen *pronom* und nachgestelltem MÊME *nie bindestrich*: *eux mêmes* (sie selber) u. dergl.

b. Das *fürwörtliche* „MÊME *selbst*“ ist im französischen *adjectif* und daher natürlich stets *veränderlich*:

*Ses parents mêmes* (oder genauer: *ses parents eux mêmes*) *l'ont dit* = *ses parents l'ont dit eux mêmes* (seine eltern haben es selber gesagt) u. dergl.

c. „MÊME = *sogar* (selbst)“ ist *adverbe*, also *unveränderlich*:

*ses parents mêmE le blâment oder mêmE ses parents* . . . [sogar s. e. . . .]; ebenso: *eux mêmE* . . . oder *mêmE eux* [sogar sie . . . = sie sogar . . .], *ceux là mêmE* . . . u. dergl.

25] a. TOUT *ganz* (= *adjectif*) auch *vor städtenamen* stets *veränderlich*: *toutE Rome, toutE Venise* (ganz Venedig) u. dergl.

b. Eine *weibliche person* werden wir wohl — unserem deutschen sprachgefühl entsprechend — auch künftig lieber *schreiben* lassen: *Je suis* TOUT *à vous* [ausgesprochen *toute*] = ich stehe *ganz* (= gänzlich = *adverb*!) zu Ihren diensten — anstatt des jetzt statthaften *je suis toutE à vous* ich gehöre Ihnen *ganz* (ich gehöre ganz Ihnen = ich stehe Ihnen ganz zu dienst).

c. TOUT, E mit hauptwort *ohne artikel* darf — in adverbialen ausdrücken [im erlass ist hiervon nichts gesagt] — entsprechend dem deutschen wortlaut, unterschiedslos entweder in der *einzahl* [= *jeder, e* (*s*)] *oder* in der *mehrzahl* [= *alle*] gebraucht werden; z. b. *en tout temps* jederzeit [= *en* (*de*) *tous temps* zu allen zeiten, all(e)weg(e)], *à tout moment* jeden augenblick

[= *à tous moments* alle a.], *en toute occasion* bei jeder gelegenheit [= *en toutes occasions* bei allen g.], *en tout cas* jedenfalls [= *en tous cas* auf alle fälle]; — *en tous lieux* = *en tous* (*tout*) *pays* allerorten (-orts, -wärts), überall [= *en tout lieu* an jedem ort], *de tous* (*les*) *côtés* = *de toute*(*s*) *part*(*s*) von (auf, nach) allen seiten, allerseits [= *de tout côté* auf jeder seite], *en tous sens* nach allen richtungen, seiten (hin) [= *en tout sens* in (nach) jeder r.]; — *en toutes choses* in allen dingen, in allem, *en tous genres* in allen gattungen; *de toutes sortes* (*espèces*) aller art(en), allerlei, allerhand [= *de toute sorte* (*espèce*) jeder (jeglicher) art], *toute*(*s*) *sorte*(*s*) *de choses* allerhand dinge u. dergl. [Aber selbstverständlich z. b. *alles* geld = *das* ganze geld *tout* L'*argent* u. dergl.].

26] Aucun (je dem deutschen wortlaut entsprechend) *einzahl oder mehrzahl*: *ne faire* aucun (*nul*) projet (gar) keinen plan = aucuns (*nuls*) projets keinerlei pläne u. dergl.

27] Wenn chacun, e [jede(r), jegliche(r)] *nach* dem zeitwort steht und sich auf ein subjekt oder objekt in der mehrzahl bezieht, so ist als zugehöriges besitzanzeigendes fürwort *besser* — dem deutschen entsprechend — son, sa, ses zu verwenden (als *leur, s*); z. b.:

die bücher wieder an ihren platz thun [*remettre les livres à leur place*] = d. b. jedes wieder an *seinen* platz thun = *remettre les livres chacun à* sa (statt *à leur*) *place* u. dergl.

*Anmerkung.* Bei einem dem zeitwort *vorangehenden* chacun *nur* son, sa, ses: *chacun de ces livres a* sa *place* u. dergl.

28] *Zusammengesetzte zeitwörter* schreibt man — *ohne bindestrich* und *ohne apostroph* — in *einem* wort [vgl. zusammengesetzte eigenschaftswörter nr. 19, hauptwörter nr. 11]; z. b.:

a. [jetzt ohne bindestrich — wie schon bisher *entreprendre, s'entretenir, s'entrevoir* (einander flüchtig sehen, sprechen) u. a.]: *entrebâiller* halb öffnen (anlehnen), *s'entrecroiser* sich (durch-) kreuzen, *s'entreheurter* einander stossen, *s'entrechoquer* (gegen-, auf-) aneinander stossen, *s'entretuer* einander töten, *s'entredéchirer* einander zerreissen (zerfleischen) u. dergl.

b. [jetzt ohne apostroph]: *entrouvrir* halb öffnen, *s'entraccuser* sich gegenseitig beschuldigen, *s'entrobliger* sich gegenseitig verpflichten, *s'entraccorder* sich miteinander verständigen, *s'entravertir*

einander benachrichtigen, *s'entraider* einander beistehen, *s'entraimer* einander lieben u. dergl.

29] a. Zwischen *zeitwort* und *subjektsfürwort* (in der frageform) steht *kein bindestrich* (vgl. nr. 23: *est ce?*):

EST IL? *avait elle? dit on? allez vous?* u. s. w.

Nachdem der *bindestrich* im französischen (wie ich annehme) *grundsätzlich* „*allgemein*" (s. u. anm. bei c) *abgeschafft* ist [bei zusammengesetzten hauptwörtern, eigenschaftswörtern, zahlwörtern und zeitwörtern, s. o. nr. 11, 19, 22 u. 28; *eux mêmes* u. dergl. s. nr. 24], scheint es mir selbstverständlich [auch wenn der spracherlass nichts davon erwähnt], dass auch *ohne bindestrich* zu schreiben ist:

b. A T IL[1], *va* T *elle, donna* T *on, donne* T *il, en voilà* T *il!* (welche menge!) u. dergl.;

c. ebenso selbstverständlich [im erlass nicht erwähnt] *kein bindestrich* zwischen (nicht verneinten) *imperativformen* und *objektsfürwörtern*:

DONNE MOI, *donne* LE LUI, FAIS LE *venir, allez* VOUS EN (*allez vous?* s. o. a) u. dergl.

*Anmerkung.* Der von der *Académie française* einstimmig gebilligte bericht ihrer kommission sagt: „*La Commission ne fait pas d'objection au* PRINCIPE GÉNÉRAL *de la* SUPPRESSION *du* TRAIT D'UNION." Demnach würde der bindestrich auch in solchen fällen wegfallen, welche der spracherlass des französischen unterrichtsministeriums [der überhaupt in manchen punkten in bezug auf vollständigkeit, gründlichkeit und selbst genauigkeit der fassung sehr zu wünschen lässt] gänzlich übersehen hat. Zur ergänzung der angaben des erlasses führe ich hier — ohne

[1] Im *Korrespondenzblatt für die gelehrten- und realschulen Württembergs* (1900, s. 466) hatte ich vorgeschlagen, dieses *t* [das ja, erst durch neuere analogiebildung wieder in die sprache hereingekommen, nur für die bindung, zur vermeidung des hiatus, vorhanden ist, also eine rein *euphonische* aufgabe hat, wie das *s* in *donnes en, restes y* (s. u. 29 c) u. dergl.] — an die zeitwortsendung anzuhängen (schreibung: *at il* u. dergl.). Nachdem ich aber den bericht der französischen oberschulrats-kommission gelesen [in dem es heisst: „*La Commission s'est abstenue, avec le plus grand soin, d'édicter* AUCUNE RÈGLE NOUVELLE" — was übrigens durchaus nicht zutrifft!] halte ich selbst die annahme meines damaligen vorschlags vorläufig für unmöglich.

anspruch auf vollständigkeit — folgende beispiele an, die meines erachtens zweifellos *ohne bindestrich* zu schreiben sind:

1. ci gît — [vgl. *ci joint, ci inclus* nr. 20], ci dessus (weiter oben = obig), ci dessous (untenstehend) = ci après (weiter unten), ci contre (gegenüber-, nebenstehend), ci devant (1. vorstehend; 2. vormals, früher, weiland) u. ä.;

2. *cet enfant* ci (là), celui ci, celui là [*ce ci, ce là* s. o. nr. 23] u. dergl.;

3. *quelques uns* (*unes*);

4. *ici bas* hienieden, *jusque là* bis dahin, *là dessus* darauf, darüber, *vis à vis* gegenüber, *c'est à dire* d. h., nämlich, *peut être* (vielleicht), *sur le champ* [auf der stelle, sogleich, sofort; vgl. dans *le champ* auf dem *felde*], *à contre cœur* mit unlust, widerwillig, ungern [vgl. *le contre ordre* nr. 11, anm.], *avant hier* (vorgestern), *au devant* (davor, entgegen), *au dessous* unterhalb) u. a.

5. *à la mi mai* mitte mai, *à demi mort* halbtot = *mi mort* = *mimort* (vgl. *demifin*, (*de-*)*miouvert* nr. 19a) u. dergl.

6. *Châlons sur Marne* u. dergl.; — (zwischen vornamen *Gustave Adolphe, Jean Jacques, Marie Thérèse; Charles Quint*) *à la Saint Martin* am Martini(feier)tag = an (auf, zu) Martini [vgl. *der* heilige Martin = *saint Martin,* schon bisher ohne bindestrich], *le Petit Saint Bernard* u. dergl.

30] *Sa maladie* sont *des vapeurs* (= *des vapeurs sont sa maladie*) = ihre krankheit *sind* hysterische launen (grillen). — Hier steht, wie im deutschen, das zeitwort in der mehrzahl, in *übereinstimmung* mit dem *wirklichen* (logischen) *subjekt* (*des vapeurs*), nicht mit dem scheinbaren, grammatischen (*sa maladie*). Sagt man jedoch, derselben deutschen bedeutung entsprechend: *Sa maladie,* c'est (das sind) *des vapeurs* [vgl. *c'est des ignorants* nr. 36], so richtet sich regelmässigerweise das zeitwort nach dem *scheinbaren* (grammatischen) *subjekt* ce [vgl.: il *se trouve partout de* (*des*) *telles gens*]. Weniger gut wäre: *sa maladie* est *des vapeurs.* — Man vergleiche hiermit z. b.: *Le reste* (*sont?*) est [*le reste des élèves* sont — vgl. nr. 33] *des ignorants* = der rest (die übrigen) *sind* nichtswisser (unwissende) — wo meines erachtens nur „*le reste*“ allein als (grammatisches und zugleich

logisches) subjekt und „*est des ignorants*" als prädikat zu betrachten ist.

31] *Sa bonté, sa douceur le* FONT *admirer* (seine freundlichkeit, seine milde *bewirken*, dass man ihn bewundert = nötigen zur bewunderung). — Nach *mehreren nicht* durch ET verbundenen *einzahl-subjekten* darf also, wie im deutschen, *stets* das *zeitwort* in der *mehrzahl* stehen, wie wenn sie durch *et* verbunden wären: *Sa bonté* ET *sa douceur le* FONT *aimer* (s. fr. *und* m. *machen* ihn beliebt).

*Anmerkung.* In beispielen, wo, wie im obigen, die subjekte bedeutungsverwandt sind oder in ihrer aufeinanderfolge eine steigerung des durch sie bezeichneten begriffs darstellen, konnte bisher das zeitwort sich nur nach dem letzten subjekt richten, also im vorliegenden fall nur in der einzahl stehen, z. b.: *son courage,* SA *bravoure* EST *grand*E, jetzt auch (dem deutschen wortlaut entsprechend): SONT *grand*s (vgl. nr. 17).

32] Nach mehreren durch NI, COMME, AVEC, AINSI QUE u. dergl. verbundenen einzahl-subjekten *darf* das zeitwort wie im deutschen *stets* in der *mehrzahl* stehen, z. b.: NI *la douceur* NI *la force n'y peuv*ENT *rien* = weder güte (milde) noch zwang (gewalt) *vermögen* da (hier) etwas; *le chat* COMME (AINSI QUE = DE MÊME QUE, AUSSI BIEN QUE) *le tigre* SONT *des carnivores* = die katze wie (sowie, sowohl als) der tiger *sind* fleischfresser. — Dagegen wäre anstatt: *Le général avec quelques officiers sont sortis* (*est sorti*) *du camp* — jedenfalls, auch nach dem urteil des akademieausschusses, die (dem deutschen entsprechende) wendung mit dem zeitwort in der *einzahl vorzuziehen*: *Le général avec* (*accompagné de*) *quelques officiers* EST *sorti du camp* [oder wohl besser: *Le général* EST *sorti du camp avec quelques officiers* = der general *ist* mit etlichen offizieren (in begleitung einiger offiziere) aus dem lager herausgekommen = hat d. l. verlassen].

(Fortsetzung folgt.)[1]

*Stuttgart.* J. Ackerknecht.

[1] Eine bemerkung sei uns gleich hier gestattet: Aus dem gewiss dankenswerten aufsatze des herrn verfs. geht vor allem das hervor, dass *für die sog. alte einschl. der vermittelnden methode* mit dem umweg über das deutsche und die grammatische regel die neuen „vereinfachungen" eine *verwirrung und erschwerung* bedeuten, die man ja übrigens nicht zu bedauern braucht. *D. red.*

# BESPRECHUNGEN.

Meder, Franz, *Erläuterungen zur französischen syntax.* Leipzig. 1899. Rengersche buchhandlung. 8⁰. 87 s. M. 2,—.

Die kleine schrift ist eine neubearbeitung des 1896 erschienenen Stolper programms *Zur französischen satzlehre* und will in 9 abschnitten die hauptgesetze der französischen syntax auf ihren psychologischen untergrund hin analysiren und womöglich historisch begründen. Sie ist aus dem vom verfasser selbst beim unterricht empfundenen bedürfnis nach einem buche entsprungen, das auf wissenschaftlicher grundlage die gesetze der französischen grammatik historisch-psychologisch zu erläutern sucht, um damit der für die oberste stufe geltenden amtlichen forderung „einer tieferen begründung der grammatischen erscheinungen" gerecht zu werden. Als hauptquellen dienten Diez, Mätzner, Toblers *Vermischte beiträge* und Gröbers *Ausführungen über empirische, historische und genetische sprachforschung* im romanischen *Grundriss*, also das beste, was über den gegenstand bisher erschienen war, und diese quellen sind in recht verständiger und selbständiger weise ausgenutzt worden. Die schrift ist für lehrer des französischen geschrieben und will ihnen bei erläuterungen und erklärungen als anhalt dienen. Wie viel davon und in welcher weise beim unterricht zu verwerten ist, will der verfasser dem pädagogischen takt der einzelnen lehrer überlassen. Wenn der verfasser unter voller anerkennung der verdienste der reformer um die zurückdrängung der deduktorisch-synthetischen methode durch die analytisch-imitative doch davor warnt, nun das kind mit dem bade auszugiessen, und die harmonische verbindung von wissen und können als das angemessene ziel für den schulunterricht sowohl wie für die fachwissenschaftliche ausbildung des lehrers aufstellt, so hat er zweifellos recht, und seine kurzen und doch leicht fasslichen erläuterungen werden es denjenigen, die sie benutzen, wesentlich erleichtern, auch der zweiten seite ihrer aufgabe im unterrichte gerecht zu werden und damit den immer von neuem mit gewisser absichtlichkeit in das publikum geworfenen vorwurf von „einer sich zur zeit breit machenden roheit und oberflächlichkeit" lügen zu

strafen. Mancher, dem syntaktische studien bisher weniger zusagten und der sich an Toblers *Vermischte beiträge* noch gar nicht herangewagt hat, wird, des bin ich überzeugt, durch die lektüre der Mederschen *Erläuterungen* sogar veranlasst werden, zu dessen quellenwerken selbst und nun natürlich auch zu Meyer-Lübkes *Syntax* zu greifen, wie auch selbständig über die oder jene spracherscheinung nachzudenken und nachzuforschen, welche ihm bislang gar nicht aufgefallen war. Für mein günstiges urteil über das anspruchslos auftretende schriftchen kann ich mich jetzt auch auf das urteil des in syntaktischen fragen speziell heimischen dr. G. Ebeling berufen, der ihm im *Jahresbericht*, V, 196 ff., eine ausführliche besprechung zu teil werden lässt. E. hofft, M.s arbeit werde mit dazu beitragen, dass die unterweisung im französischen auch eine verständige auffassung vom sprachlichen leben verbreite und der heranwachsenden generation zu gemüte führe, die französische sprache bestehe nicht aus paragraphen und anmerkungen, sei vielmehr ein vernünftiges wesen, das sich bisweilen eigenartig bethätigt, aber doch immer verständlich ist.

*Greifswald.* E. Stengel.

---

A. Neumann, *Führer durch die städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon* für studirende, lehrer und lehrerinnen. Marburg, Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1901. **111** s. in 8°. M. 1,60, geb. m. 2,10.

Der rasche und verdiente erfolg, den Rossmanns *Studienaufenthalt in Paris* erzielt hat, lässt deutlich erkennen, dass die zahl der deutschen, die sprachstudien halber nach Frankreich gehen, von jahr zu jahr zunimmt. Da aber in neuerer zeit die französische provinz mit recht zu diesem zwecke mehr und mehr vom auslande aus besucht wird, namentlich vom jungen nachwuchse der neuphilologen, so drängte sich das bedürfnis eines zuverlässigen führers durch die hauptsächlichsten hier in betracht kommenden provinzialstädte Frankreichs mehr und mehr auf. Diese lücke füllt A. Neumann mit dem obigen büchlein sehr zweckentsprechend aus und erweist damit allen denen, die studien halber die provinz aufsuchen, einen wirklichen dienst. Einen ersten versuch nach dieser richtung machte schon Koschwitz in seiner *Anleitung zum studium des französischen,* hier aber erfährt das thema eine noch vollere, eingehendere behandlung. Für eine jede der im titel genannten städte gibt Neumann in gedrängter form zuverlässige auskunft über lage und bedeutung, reiseverbindungen, die verschiedenen gelegenheiten zur ausbildung, nicht nur für die universität, sondern auch auf anderen gebieten, die möglichkeiten der beteiligung an vereinen, nützliche winke über unterkunft in pensionen und familien, über ausflüge, ferienaufenthalt etc. Die sehr empfehlenswerte schrift wird sicher dazu beitragen, die aufmerksamkeit der neuphilologen mehr noch als bisher der französischen provinz zuzuwenden, die ja in neuerer

zeit bedeutende anstrengungen macht, die folgen einer zu lange einseitig vorherrschenden zentralisation zu überwinden und die jetzt unverkennbar in verheissungsvollem aufschwung begriffen ist.

Ein weiterer beweis für diese neuerdings lebhaft auftretende richtung, von dem A. Neumann noch nicht hat berichten können, ist die thatsache, dass die grosse universität Lyon von november 1901 an besondere einrichtungen für solche ausländer trifft, die die absicht haben, durch aufenthalt im lande selbst ihre kenntnis der neufranzösischen sprache zu vertiefen und sich mit der litteratur, der geschichte, den einrichtungen, überhaupt mit der kultur des neueren Frankreichs näher bekannt zu machen. Ein besonders charakteristischer zug dieser lyoner fremdenkurse ist die von prof. Chabot, dem dortigen professor für pädagogik, getroffene veranstaltung pädagogischer hospitirbesuche in den verschiedenen lyoner volksschulen und höheren unterrichtsanstalten, in verbindung mit seinen vorträgen über das französische schulwesen. Auf diese unseres wissens sonst nirgends in Frankreich bestehende wertvolle gelegenheit, unter kundiger führung den französischen unterrichtsbetrieb in unmittelbarer anschauung zu beobachten, mögen namentlich jüngere neuphilologen besonders aufmerksam gemacht werden. Die veranstaltung ist übrigens ein neues anzeichen für das in Frankreich jetzt lebhafter als früher sich regende pädagogische interesse. Prof. Chabot, der bei den teilnehmern des Marburger ferienkursus von 1899 in bester erinnerung steht, gehört zu der jüngeren schule, die eine sorgfältige praktische pädagogische ausbildung der künftigen mittelschullehrer Frankreichs für eine hauptbedingung des pädagogischen fortschritts hält, und die auf dem vergangenes jahr in der *Sorbonne* abgehaltenen internationalen mittelschulkongress einen bedeutsamen sieg errungen hat.

*Leipzig.* K. A. Martin Hartmann.

---

*Französische lehrbücher.*

1. C. Ehrhart und H. Planck, *Syntax der französischen sprache für die oberen klassen höherer lehranstalten.* Ausgabe für lateinlose schulen von O. Günther, Stuttgart 1899. 211 s. M. 1,60, geb. m. 2,—.

Das buch ist eine bearbeitung der *Syntax der französischen sprache für realgymnasien und gymnasien.* In dieser für lateinlose schulen bestimmten ausgabe ist demgemäss alles ausgeschieden worden, was nur für lateinlernende schüler von wert sein kann; teilweise ist dies durch zweckentsprechendes ersetzt worden. Neu hinzugekommen ist vor allem der abschnitt über die übereinstimmung von zeitwort und subjekt; mit recht, da dem schüler, der nicht latein gelernt hat, hier wesentlich neues geboten wird. Weitere änderungen sind unbedeutender art. Im übrigen ist die wissenschaftlich eindringende behandlung des stoffes gewahrt, und auch in dieser gestalt wird das buch zu einem vertieften unterricht im französischen beitragen.

2. J. Fetter und R. Alscher, *Französische schulgrammatik.* Wien, A. Pichler, 1900. VII, 278 s. Preis geh. 2 k. 60 h., geb. 3 k.

Als ergänzung zu Fetters lehrgang der französischen sprache soll diese grammatik dienen. Eine neuerung anderen derartigen systematischen werken gegenüber ist es, dass die regeln in deutscher und französischer sprache gegeben werden (auch einen französischen titel, *Grammaire française à l'usage des écoles* führt es); dies erscheint wohl berechtigt, so lange es nicht möglich ist, vom deutschen ganz abzusehen. Der umfang des buches ist dadurch natürlich angewachsen. Diesem umstande hätte einigermassen abgeholfen werden können, wenn manche lexikalische sachen, redensarten, konstruktionen von verben etc. weggelassen worden wären; sie sollen freilich nicht gelernt werden, sondern diese vollständigkeit soll das buch zum nachschlagen geeignet machen. Dazu ist in vielen dieser Fälle aber doch das wörterbuch da. Ferner findet sich manches für die schule überflüssige bei der pluralbildung der substantiva auf *ou, al, ail*; bei der zusammengesetzten substantive sind nunmehr die neuesten bestimmungen zu berücksichtigen. Die paradigmen der verben waren in dieser ausführlichkeit nicht nötig. Das buch leidet also noch an einer zu grossen fülle des stoffes; im übrigen aber ist anzuerkennen, dass die regeln klar und präzis gefasst und die beispiele gut gewählt sind. Aber warum immer wieder eigene lautschrift, noch dazu mit deutschen buchstaben, wo wir doch die jetzt fasst allgemein anerkannte der *Ass. phon.* haben?

3. H. Runge, *Kurze französische grammatik für höhere lehranstalten.* Heidelberg, J. Groos. 1900. 139 s. Geb. m. 1,60.

Die Rungesche grammatik ist fleissig gearbeitet, die regeln sind fast durchweg klar und kurz gefasst und richtig, überflüssiges ist zumeist vermieden. Die „aussprachlehre" kommt einer lautlehre ziemlich nahe; die erklärungen und anweisungen darin sind meist zu billigen; mindestens ungeschickt ausgedrückt ist nur die bemerkung über das sog. *l mouillée* (s. 10), wo es heisst: „Das gewöhnliche schriftzeichen ist *ill* oder *il*; letzteres gewöhnlich aber nur dann, wenn ein vokallaut vorhergeht (ist ein anderer denn überhaupt möglich?); das mouillirte *l* lautet wie ein ganz weiches deutsches *j* und das *l* verstummt ganz." Die vokalische bindung ist gebührend berücksichtigt. In der formenlehre war die regel über die bildung der adverbien „auf *amment* und *emment*" genauer auszudrücken, wenn auch der grund der bildung wenigstens angedeutet ist. Sonderbar ist „*le un mai*". Unter den pronomina fehlt das determinativum *celui*. Bei der verbalflexion mussten die personalendungen im druck von den tempuszeichen getrennt werden. z. b. impf. *couch-ai-s* statt *couch-ais*, desgleichen hist. perf. *pun-i-s*; konj. impf. steht *pun-isse*. Bei den sog. unregelmässigen verben wie *mourir* etc. war auf den vokalwechsel bei stamm- und endungsbetonung hinzuweisen. Mit der einteilung des konjunktivs in der syntax in fünf klassen kann ich mich nicht einverstanden erklären; es genügen zwei:

*irrealis* und *optativus*, unter die sich alles andere mit leichtigkeit einfügt. Dass das *gérondif* das mit *en* verbundene *part. prés.* wäre, ist zwar eine weit verbreitete annahme, aber doch nur schein. Hier und da verfällt der verfasser zu sehr mit der übersetzungsmethode, wie s. 105, wo er sagt: „Ist *der, die* soviel wie derjenige, diejenige, so muss es mit *celui, celle* übersetzt werden.“ R. hat wohlgethan, dass er eine kurze verslehre angehängt hat, doch ist die behauptung, dass die französischen verse durch den wechsel betonter und unbetonter silben entstehen, unrichtig; gleich darauf spricht er auch selber von der silbenzahl. Die zum schluss gegebenen übersetzungswinke, die sich an Münch anlehnen, enthalten recht dankenswerte angaben; die fremdwörter mit anderer bedeutung hätten noch vermehrt werden dürfen. Trotz einiger ausstellungen darf also das buch als recht brauchbar bezeichnet werden.

4. G. WEITZENBÖCK, *Lehrbuch der französischen sprache.* I. teil, 2. aufl., 1899. 158 s. M. 1,65. II. teil, 3. aufl. A. Übungsbuch. 198 s. M. 2,50. B. Sprachlehre. Leipzig, Freytag, 1900. 80 s. M. 1,50.

In bezug auf diese bücher kann ich auf meine besprechung in: *Neuere Sprachen* III, s. 600, verweisen. Die zweite auflage des I. teiles ist nicht unbedeutend umgearbeitet und verbessert worden, indem die sprachlichen übungen wesentlich vermehrt und nicht nur neue lese- und übungsstücke eingesetzt, sondern auch an den stehengebliebenen änderungen vorgenommen sind, die dem werke zum vorteil gereichen, aber die gleichzeitige benutzung beider auflagen im unterricht unthunlich erscheinen lassen. In II A ist dagegen nur ein stück durch ein anderes ersetzt worden. Auch diese neuen ausgaben seien bestens empfohlen.

5. E. DANNHEISSER, G. KÜFFNER, PH. OFFENMÜLLER, *Französische sprachlehre für handels- und gewerbeschulen.* Heidelberg, J. Groos, 1900. 228 s. Geb. m. 2,40.

Wer das buch gründlich durchgearbeitet hat, wird sich ohne zweifel eine nicht unbedeutende kenntnis der französischen geschäftssprache angeeignet haben. Da es ausdrücklich für schüler bestimmt ist, welche an das studium des französischen in reiferem alter herantreten, so ist anzunehmen, dass es dem unterricht derselben gleich von vornherein zu grunde gelegt werden soll. Indes kann ich mir kaum denken, dass selbst reifere schüler ohne eine schon recht weit gehende kenntnis der sprache sich ohne weiteres hineinfinden und den stoff bewältigen werden. Wenn die verfasser sagen, dass hinsichtlich der anzuwendenden unterrichtsmethode dem lehrer jede freiheit belassen werde, so ist das insofern richtig, als das buch sich in der that an keinen methodischen gang hält; ein fortschritt vom leichteren (nicht „leichten“) zum schwierigeren findet allerdings statt. Die lautlehre (s. 71—76) gibt zu mancherlei ausstellungen anlass. Vor allem mussten die deutschen zur vergleichung herangezogenen laute, „ganz oder ungefähr entsprechend“, wegbleiben. Während die darstellung der vokale im ganzen richtig ist, heisst es

bei den konsonanten, § 6: „*b* weicher als im deutschen; auch am schlusse der wörter sanft zu sprechen". Was heisst das? „Doppel-$c = c + c$ (accent=aqusã)". „$g=j$ wie im deutschen *legen* (annähernd)": nein, auch nicht annähernd! Die behandlung der grammatik ist im allgemeinen die hergebrachte; auch hier findet sich eine menge lexikalisches. Die auswahl der französischen lesestücke verdient beifall und ist für den zweck recht geeignet. Dasselbe gilt für die deutschen stücke, soweit sie zusammenhängende stoffe behandeln, nicht aber für die zum teil an Ollendorf erinnernden einzelsätze. Ob zur erlernung der französichen geschäftssprache einschliesslich der geschäftsbriefe gerade das übersetzen aus dem deutschen förderlich ist, wage ich zu bezweifeln.

6. R. Diehl, *Französisches übungsbuch im anschluss an Kühns lesebücher.* II. teil. Mittelstufe. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1900. 127 s. M. 1,50.

Übersetzungen aus dem deutschen ins französische werden für die mittelstufe nun einmal noch gefordert. Dass „nebenbei" auch andere übungen, wie diktate und freie arbeiten, anzustellen sind, setzt der verfasser als selbstverständlich voraus; leider ist es das nicht für alle lehrer. Übrigens hätte ich das „nebenbei" lieber bei den übersetzungen gesehen. Da der hierzu dienende stoff sich an die lektüre anlehnen soll, so ergab sich eine schwierigkeit, da auf der mittelstufe doch bereits die schriftstellerlektüre eintritt und es, ohne der allgemeinen brauchbarkeit des buches abbruch zu thun, unmöglich war, eine bestimmte lektüre zu grunde zu legen. Der verfasser hält sich demgemäss in den historischen stücken an Kühn und gibt ausserdem deutsche texte, die sich an frühere stücke anlehnen, aber auch von solchen schülern leicht bewältigt werden können, denen letztere unbekannt sind. Ausserdem wurde die sprache des täglichen lebens herangezogen. Einzelsätze sind glücklicherweise vermieden. Die auswahl und die sprachliche behandlung der stücke sind zu loben. Wenn also übersetzt werden *muss*, greife man getrost zu Diehls buch.

7. Ph. Rossmann und F. Schmidt, *Übersetzungsübungen im anschluss an Rossmann und Schmidts lehrbuch der französischen sprache nebst einer kurzgefassten Grammatik.* Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1899. 232 s. M. 2,20.

Man könnte erstaunt sein, dass bei den bekannten grundsätzen der verfasser diese sich nun doch haben bewegen lassen, übersetzungsübungen herauszugeben; es ist dies aber, wie man sich denken konnte und wie sie in der vorrede noch ausdrücklich bemerken, nur mit rücksicht auf die forderung der lehrpläne geschehen und nicht etwa folge einer änderung ihrer ansichten über den wert des übersetzens. Auch jetzt noch halten sie daran fest, dass das buch frühestens im dritten jahre des französischen unterrichts gebraucht werden solle, und mit recht, da dann die schädlichen wirkungen des übersetzens sich weniger

bemerkbar machen. Jedenfalls sollte auch dann noch der schüler das französische erst dann sagen, wenn er sich in gedanken den satz so fertig übertragen hat, dass er ihn geläufig und ohne anstoss sprechen kann. Ein zerhackendes übersetzen blosser vokabeln sollte nie geduldet werden. Besser freilich —! Dass bei den unregelmässigen verben noch einzelsätze gegeben werden, ist zu bedauern, indes versprechen die verfasser für eine zweite auflage auch hier nur zusammenhängende stücke, wie sie sich sonst durchweg in dem buche finden. Dass diese letzteren ebenso wie die kurze grammatik allen anforderungen entsprechen, braucht kaum hervorgehoben zu werden. Viele lehrer und lehrerinnen, die sich von der benutzung des lehrbuches abhalten liessen, weil keine deutschen stücke darin waren, werden nun danach greifen oder wieder greifen können, ohne ihr pädagogisches gewissen zu belasten.

8. A. Rauschmaier, *Französisches vokabularium auf etymologischer grundlage.* 2. aufl. besorgt von G. Buchner. München, Oldenbourg, 1900. 110 s. M. 1,60.

Das buch ist nach wortgruppen geordnet: der mensch und sein körper, die seele, die sprache, — familie, haus, stadt, ackerbau u. s. w. Die äussere einrichtung ist die, dass immer links die wichtigeren vokabeln mit beigesetzter, aber deutlich getrennter etymologie gegeben werden, während rechts, auf der gegenüberstehenden seite, die nächstwichtigen nebst dazugehörigen redensarten, z. t. mit synonymischen bemerkungen und beispielen stehen. Es ist zuzugeben, dass verfasser und bearbeiter fleissig und sorgfältig gearbeitet und das wichtige getroffen, nebensächliches zumeist vermieden haben. Indes kann ich mich mit solchem vokabellernen, auch dem „stufenmässigen", nicht befreunden, da ich mir keinen rechten erfolg davon versprechen kann. Die angehängte kurze synonymik ist zum nachschlagen brauchbar; einen systematischen betrieb der synonymik muss ich ablehnen. Die am schlusse beigefügte übersicht über die französische litteratur ist gar zu dürftig und wäre besser weggeblieben; sie hat ja auch mit dem übrigen Inhalt des buches gar nichts zu thun.

*Weilburg.* A. Gundlach.

---

Prof. dr. O. Ulbrich, *Elementarbuch der französischen sprache für höhere lehranstalten.* Ausgabe B. Berlin, R. Gaertner. 1901. VIII und 218 s. M. 2,—.

Diese neue ausgabe des weitbekannten Ulbrichschen elementarbuchs stimmt zwar im äusseren umfang und der anordnung des stoffes fast vollständig mit der früheren überein, zeigt aber doch nach mehr als einer richtung erhebliche veränderungen. Sie enthält zunächst, wie die frühere, 50 kapitel mit sprachlichen übungen. In jedem kapitel folgen auf ein zusammenhängendes lesestück: A. französische, B. deutsche

einzelsätze, C. französische fragen. Im anschluss daran sind „zur wiederholung“ umformungen der 50 lesestücke in deutscher sprache zusammengestellt. Ein anhang von 9 seiten bringt unter den überschriften: *L'école, La ville, Les points cardinaux, L'Allemagne, l'Europe, Les parties du corps* u. s. w. einiges sprachmaterial im anschluss an die umgebung und das tägliche leben. Die grammatik, die darauf folgt, bietet in der einleitung eine kurze lehre von den lauten und buchstaben und dann, verteilt auf die 50 kapitel, die gesamte formenlehre einschliesslich der unregelmässigen verba. Den schluss bildet ein doppeltes wörterverzeichnis, einmal im anschluss an die einzelnen kapitel, dann in alphabetischer ordnung.

Ein mangel der ausgabe A, der sich besonders an realanstalten fühlbar machte, lag darin, dass von den lesestücken ein drittel der geschichte oder mythologie des altertums entnommene stoffe behandelte. Alle diese sowie einige andere weniger geeignete sind in der neuen ausgabe ersetzt worden durch solche, „welche sich entweder auf Frankreich und seine geschichte beziehen oder in anziehender form den wortschatz des gewöhnlichen lebens darbieten“. Die ersatzstücke sind geschickt ausgewählt, nur scheint kap. 7: *Droits civiques des Français* über den gesichtskreis eines quintaners, kap. 48 und 49: *Les souvenirs du peuple* von Béranger über das verständnis eines quartaners hinauszugehen; auch kann man füglich bezweifeln, ob es sich empfiehlt, stoffe über Frankreich und seine geschichte schon für die unterklassen anzusetzen. Indessen sind das nur unwesentliche einzelheiten, und in bezug auf den inhalt der lesestücke bedeutet die neue ausgabe unleugbar einen grossen fortschritt gegenüber der früheren. Dies gilt jedoch nicht von der sprachlichen seite, nach der so ziemlich alles beim alten geblieben ist. Zunächst bevorzugen die lesestücke einseitig den historischen stil und eine zuweilen allzu feierliche und gesucht klingende ausdrucksweise gegenüber der ungezwungenen, lebendigen und einfachen darstellung des gewöhnlichen lebens, die unsere schüler doch in erster linie kennen lernen müssen. Sodann berücksichtigen sie viel zu wenig den wortschatz des täglichen lebens. Der verfasser hat dies offenbar auch selbst empfunden, denn einmal sucht er den wortschatz des schülers in den jedem kapitel beigegebenen französischen einzelsätzen, so weit es geht, nach dieser seite hin zu erweitern, dann hat er auch in der neuen ausgabe den oben erwähnten anhang beibehalten, über den es im vorwort der früheren ausgabe hiess: „Für diejenigen schulen, welche das sprechen in der fremden sprache von anfang an als ihre aufgabe betrachten, ist in dem anhang einiges material geboten, welches von dem, was dem schüler am nächsten liegt, ausgeht.“ Heute gibt es wohl keine schule mehr, die nicht das sprechen in der fremden sprache von anfang an als ihre aufgabe betrachtete, und es wäre deshalb wohl angebracht gewesen, wenn diese stoffe in die lesestücke verarbeitet worden oder in entsprechender form an die

stelle von lesestücken getreten wären. Unter dem jetzigen verfahren leidet die einheitlichkeit des unterrichts.

Eine weitere änderung besteht darin, dass jedem lesestück französische einzelsätze hinzugefügt sind zu dem zwecke, ergänzendes anschauungsmaterial für die gerade zu behandelnden regeln und formen zu liefern. Auf den ersten blick ist man betroffen und möchte darin eine abweichung von dem grundsatze, den sprachübungen zusammenhängende lesestücke zu grunde zu legen, und eine rückkehr zu den einzelsätzen der alten schule erblicken. Ganz so schlimm ist es nun nicht. Sie schliessen sich meistens nach inhalt und wortschatz recht geschickt an das vorliegende oder an früher eingeprägte lesestücke an, die auf diese weise immer wiederholt und nach form und inhalt zu einem festen besitz des schülers werden. Indessen sind die inhalt- und zusammenhanglosen einzelsätze darunter doch nicht gerade selten, und auch diejenigen, die sich eng an lesestücke anschliessen, sind oft weiter nichts als ein leeres spielen, ein jongliren mit worten, bei denen die schüler nichts denken und vor allem nicht lebendig empfinden. Nehmen wir beispielsweise die ersten sätze des ersten kapitels: 1. *Je suis soldat.* 2. *Tu es mon ennemi.* 3. *Il est Français.* 4. *Nous sommes vos ennemis.* 5. *Êtes-vous Français?* 6. *Ils sont sur le chemin de l'honneur* u. s. w. Alle diese sätze dienen offensichtlich dazu, das anschauungsmaterial für das grammatische pensum (*prés.* von *être*, bejahend und fragend) zu vervollständigen, und sind aufgebaut mit den vokabeln des vorangehenden lesestücks, allein hinsichtlich des inhalts unterscheiden sie sich doch gar nicht von den berüchtigten einzelsätzen bei Plötz u. a. Sollte es denn nicht möglich sein, sätze mit konkretem, lebendigem inhalt zu geben, indem man sie auf die sinnliche oder geistige anschauung des schülers gründet und diesen so anleitet, den gewonnenen wortschatz auf sich und die ihn umgebenden verhältnisse, also aus seiner eigenen situation heraus, anzuwenden?

Ähnlich ist es mit den deutschen sätzen. Ihre zahl ist bedeutend verringert gegenüber der ausgabe A, indem manche weggefallen, andere unter die französischen einzelsätze aufgenommen sind. Über ihren inhalt gilt dasselbe, was von den französischen einzelsätzen gesagt ist. Gar mancher kollege würde sie sicherlich nicht vermissen und sähe sie lieber ersetzt durch sprachliche übungen anderer art, wie sie in manchen neueren lehrbüchern in so schöner auswahl zu finden sind.

Französische fragen und *questionnaires* sollten eigentlich in einem schulbuche unnötig sein. Sollte es jedoch wirklich kollegen geben, die dieser hilfe bedürfen, so müssten die fragen wenigstens nur ihnen zugänglich sein, und nicht auch den schülern. Fragen aber, die zur schriftlichen beantwortung bestimmt sind, sollten u. e. nur die grammatische oder sprachliche verarbeitung des stoffes bezwecken, nicht aber die inhaltliche, die zu wirklichen *sprech*übungen dem lehrer vorbehalten bleiben sollte. Sonst ist gegen form und inhalt der fragen

kaum etwas einzuwenden. Manche allerdings erscheinen nicht anschaulich und konkret genug, um bestimmt beantwortet werden zu können, z. b.: kap. 5: *A qui demandâtes-vous* (!) *le chemin? — Où portez-vous ces paniers?* — 6: *Que mangez-vous?* — 7: *Que porteras-tu au marché?* — 11: *A qui réservez-vous ces provisions? — As-tu corrigé les fautes? — Disputeras-tu cette gloire au général? — Nous vengerons-nous de cette injure?* u. s. w. Überhaupt tritt kaum einmal, wenigstens nicht planmässig, das bestreben zu tage, auch die sprechübungen, wie vorher die französischen und deutschen einzelsätze, auszunutzen, um die schüler durch geeignete fragen zu zwingen, den gelernten wortschatz zu aussagen über sie umgebende verhältnisse zu verwenden.

Die umformungen der lesestücke in dem abschnitt „Zur wiederholung" sind mit grossem geschick angefertigt und können gute dienste leisten. Über den zu sprechübungen bestimmten anhang haben wir bereits unser urteil abgegeben. Die einleitung zur grammatik „Von den lauten und buchstaben" ist für die zwecke eines lautkursus völlig unzulänglich und könnte in dieser form ganz wegbleiben. Die anordnung des grammatischen stoffes ist angemessen, die fassung der regeln klar und bestimmt, der umfang aber könnte für diese erste durchnahme noch etwas beschnitten werden. —

Ulbrichs elementarbuch war s. z. eine recht verdienstliche leistung, allein seit dem erscheinen der ersten auflage sind 15 jahre des kämpfens und ringens auf dem gebiete der methodik ins land gegangen. Die neue ausgabe zeigt zwar anerkennenswerte fortschritte gegenüber der früheren, aber manche methodische errungenschaften, manche berechtigte forderungen der neuen zeit sind darin nicht berücksichtigt, und so steht u. e. das buch, auch in der neuen form, nicht auf der höhe, womit jedoch durchaus nicht gesagt ist, dass es schlecht sei: der rechte lehrer wird auch mit ihm gutes erzielen.

*Köln.* HAACK.

---

Dr. R. KRON, *English Letter Writer.* Anleitung zum abfassen englischer privat- und handelsbriefe. Karlsruhe i. B., J. Bielefeld. 1900. 51 s. M. 2,—.

As a guide to the easy concocting of letters in English this manual will probably have its uses, and therefore it may be recommended to those having only a nodding acquaintance with the language, and chiefly in writing; but to one who has learned it intelligently and thoroughly it will be somewhat superfluous. The forms and phrases are exceedingly varied and exhaustive and on the whole well chosen; and therefore the work may become a useful office *vademecum,* if one or two errors are corrected in a subsequent edition. "Examen," for instance, is not English.

Dr. Thomas Gaspey, *Englisches konversations-lesebuch* für den schul- und privatunterricht. Neu bearbeitet von H. Runge. Heidelberg, Julius Groos. 1901. 298 s. M. 3,—.

This is the sixth edition of this book, revised by H. Runge, and therefore one must suppose it has had a certain success. It is all embracing enough to suit the most exacting taste, and, like an encyclopedia, touches a little on all subjects, without devoting much space to any. Thus it contains sections called Preliminary Exercices, Fables, Anecdotes in easy conversational English, with questions and suggestions for conversational comment; then "Everyday Life," Riddles, Proverbs, etc., Letters, and sections devoted to English History, England and the English, and the Language and Literature, with some biographies and examples. It too frequently happens that makers of class-books do not choose works dealing with the life, manners and customs of the people whose language they are teaching, and therefore this work may go a long way towards supplying the want. The pieces are well chosen (including as they do in the historical portion excerpts from Dickens, Emerson, Irving, Green, Escott, Mitford and others — indeed, the editor should in every case state where his information comes from), which renders the book for this purpose a very fair résumé of English life and history. The questions following the pieces in the earlier part will give teachers and students useful hints as to how to make conversations on them or to write résumés of them.

Susanne Scholtz, *English-German Conversation for Schools and Family Pensions.* Dresden, G. Kühtmann. 151 s. M. 1,20 geb.

We were inclined to be dubious about this book when we saw the words on the title-page "Out of practical life," which are not elegant English. There are, however, only a few examples scattered about the work which are so faulty, the language on the whole being good, conversational and easy. What, however, is the aim of such a conversational manual? We have hitherto thought it was to supply easy conversational expressions serving as the student's first guide to Babel. When the student gets so far as to be able to exchange some of the conversations contained in this work, in which, for instance, a lady is made to exclaim "Now, what nonsense, flattering after ten years' married life!" or where a section is devoted to the discussion of superstition, it is surely time he or she threw aside such an artificial aid and relied upon the ordinary methods of learning.

*Frankfurt a. M.* A. Sommerville Story.

# VERMISCHTES.

## NOCH EINMAL ZUR GESTALTUNG DES TEXTES VON SANDEAUS *M^lle DE LA SEIGLIÈRE.*

Veranlasst durch eine kritik des herrn A. Sturmfels, der in der *Zs. f. fr. spr.* 23 den wert der verschiedenen für den schulgebrauch hergestellten texte von Sandeaus *M^lle de la Seiglière* beurteilt, hat sich herr M. Hartmann in dieser zeitschrift IX, s. 375 ff., gleichfalls mit der frage beschäftigt. Er kommt dabei zu dem ergebnis, dass die ausstellungen, die Sturmfels an seinem (dem Hartmannschen) text macht, durchaus haltlos seien, dass hingegen der von mir hergestellte, von Sturmfels bevorzugte text erhebliche mängel aufweise und die schonende hand vermissen lasse, die eine so heikle aufgabe erfordert.

Da herr Sturmfels an dieser stelle den ausführungen Hartmanns nicht entgegengetreten ist, und da bei der ausserordentlichen beliebtheit, der sich Sandeaus lustspiel auf deutschen schulen erfreut, der gegenstand auch für weitere kreise von interesse sein muss, so glaube ich, als der nächstbeteiligte, mit einer äusserung über diese frage nicht länger zurückhalten zu dürfen.

Gleich von vornherein will ich aus ehrlicher überzeugung erklären, dass ich die behauptung von Sturmfels, „meine ausgabe sei die beste deutsche schulausgabe der *M^lle de la Seiglière*“, nicht unterschreibe, wohl aber den anspruch erhebe, dass mein text (v. j. 1900) dem Hartmannschen als gleichwertig zur seite zu stellen ist.

Eine genaue nachprüfung der stellen, wo H. meinen text, d. h. die von mir vorgenommenen kürzungen beanstandet, hat für mich ergeben, dass — abgesehen von 29, 33 (meiner ausgabe), wo durch ein versehen *aussi* weggefallen ist — nur eine einzige streichung (89, 53) eine wirkliche störung des zusammenhanges herbeiführt, eine störung, die sich bei dem bevorstehenden neudruck des stereotypirten textes leicht wird beseitigen lassen. An allen übrigen von H. beanstandeten stellen war es auch mir im voraus klar, dass durch die streichung etwas wegfiel, was man als „charakteristisch“, „wirksam“, „geistreich“ u. s. w. gern beibehalten sähe, an keiner dieser stellen aber wird der zusammenhang

oder der künstlerische eindruck wesentlich gestört, vielmehr wird, wer das original nicht gerade vor augen oder in lebhafter erinnerung hat, ohne jeden anstoss darüber hinweglesen, was übrigens unparteiische kritiker bestätigt haben. Nun wendet herr Hartmann natürlich ein: Warum sind denn gerade solche wirksamen und charakteristischen sätze fortgelassen? — Um die bedeutung dieser frage richtig zu würdigen, bitte ich jeden, der für die sache interesse hat, besonders also die fachgenossen, die das stück in der schule zu lesen gedenken, irgend einen längeren auftritt des lustspiels aufzuschlagen und hier und da unbedeutende streichungen zu versuchen; er wird sich alsbald überzeugen, wie ungemein schwierig das ist, da der dialog dieses stückes ein festes ganzes, ein kunstvolles, in sich vollendetes gefüge bildet, worin fast jeder satz, ja fast jedes wort für den gang der handlung oder für die charakteristik der personen von wichtigkeit ist. Und wiederum das wenige episodenhafte und beiläufige, was sich findet, ist so lustig und witzig, dass man es ebensowenig missen möchte. Daher habe ich bei der leider unvermeidlichen verkürzung des textes nicht selten das unbehagen eines noch nicht abgestumpften chirurgen verspürt, wenn er eine desektion vornimmt, die auch bei vollem gelingen die verkümmerung eines gliedes, sei es auch nur eines kleinen fingers, zur folge hat. Und sollte nicht herr Hartmann bei seiner arbeit der textgestaltung ähnliche empfindungen gehabt haben? Denn, betrachte ich das ergebnis seiner arbeit, so finde ich, dass trotz aller feinfühligen bemühung auch unter seinem messer die glieder des so anmutigen, so lebendig frischen lustspielkörpers hier und da unerfreuliche entstellungen, mindestens narben und schönheitsfehler davongetragen haben. Einige beispiele werden das, glaube ich, deutlich machen. Die schon von Sturmfels berührten punkte lasse ich unberücksichtigt.

I. Stellen, wo durch H.s streichungen die verständlichkeit oder doch die wirkung des übrig bleibenden textes beeinträchtigt wird: 5, 23 (bei H.; ich setze das von H. ausgelassene in eckige klammern) *Cette terre [que vous appeliez la terre de l'exil] était pour moi une patrie;* hier wird *une patrie* erst durch den gegensatz *la terre de l'exil* recht wirksam. 18, 36 *Un jour un avocat de Poitiers ne vit-il pas entrer chez lui une émigrée, une baronne qui venait le conjurer de mettre au service de ses intérêts gravement compromis cette entente des affaires qu'elle devait railler si finement plus tard? [Touché de son infortune, épargna-t-il sa peine et ses soins?] Grâce à son dévouement, elle avait pu rentrer dans son petit castel,* etc. Gerade der unentbehrlichste satz ist gestrichen! 22, 24 *Un avocat n'a point d'amis . . . [il n'a que des clients ou des adversaires];* der erklärende zusatz darf nicht fehlen! 31, 21 La Baronne. *. . . le fils Stamply, Bernard [, ce héros mort et enterré depuis cinq ans sous les glaces de la Russie . . .].* Le Marquis. *Eh bien! qu'est-ce ça me fait?* Ohne den zusatz ist die ungeduldige unterbrechung des Marquis schwer begreiflich. 35, 26 *Bernard pressent une résistance orgueilleuse;*

*soyons doux, patients, résignés. [Gardez-vous surtout de discuter vos droits ou les siens!].* Diese vorschrift der baronin ist sehr wichtig und sehr fein! 47, 22 Le Marquis. *Mais ne fût-on qu'un Stamply, quand on s'est fait tuer au service de la France, c'est le moins qu'on ne vienne pas soi-même le raconter aux gens. [Si ce garnement avait pour deux sous de cœur, il rougirait de se sentir en vie, et il irait se jeter tête baissée dans la rivière.]* La Baronne, riant. *Que voulez-vous? . . . ça ne sait pas vivre.* Wie sehr leidet durch die auslassung der witz des wortspiels! 64, 13 *Ah! l'on chasse . . . [ah! l'on festine . . .] ah! l'on soupire ici! Place au trouble-fête,* etc. Der begriff *trouble-fête* verliert durch die kürzung seine beste stütze. — Zu derselben gruppe gehören 43, 33, 62, 36, 68, 10, 77, 21, 88, 10; ferner auch solche kürzungen, die einen glatten übergang stören, wie 13, 11 *Mais assez parler des Stamply [, occupons-nous de choses plus graves]. — Jasmin, piqueurs, chevaux et chiens, que tout soit prêt, etc.* 66, 18 Destournelles. *Vous partirez! . . . [vous abandonnerez un million d'héritage.]* Bernard. *Je suis né sous un toit de chaume, j'ai vécu dans les camps, etc.* 74, 9 Le Marquis. . . . *Sois glorieuse, ma fille. Voici un savant qui, pour tes beaux yeux, jette la science aux orties [; mais gare les distractions le long du chemin]!* Raoul. *Chère Hélène, vous le savez, mon cœur ne suit pas les distractions de mon esprit, etc.* 96, 26 Destournelles. *Sa femme! [*La Baronne, avec joie. *J'en étais sûre!]* Raoul. *Oui, ma mère, oui, embrassez votre fille!*

II. Stellen, die für die orientirung des lesers oder die kennzeichnung der situation schwer entbehrlich sind: 1, 27 *Si Monsieur veut passer dans le parc, il y a sur le bord de l'étang un bien joli monument [, qui fait l'admiration de tout notre département de la Vienne].* 2, 25 *Non, monsieur le marquis . . . [mais il y a là quelqu'un];* Jasmin muss doch wenigstens einen versuch machen, den fremden anzumelden! 5, 5 . . . *ce luxe qui m'entoure [et dont je fus si longtemps sevré].* 7, 1 . . . *car voilà deux ans seulement que j'ai revu la France [, et je n'y suis rentré qu'avec mon roi].* 14, 10 *Le vieux renard! je l'ai vu hier encore, rôdant à l'entour du château de Vaubert, guettant votre retour, [furieux de ne vous avoir pas rencontrée].* 25, 10 Le Jeune Homme. *Brave enfant! . . . Je te bénis, et je te plains, car il faut que justice se fasse, [il faut que les méchants soient punis de leurs iniquités* (vgl. auch die beziehung auf diese worte 65, 15). Destournelles, à part. *Il parle comme un Dieu vengeur].* Das wachsende erstaunen Destournelles muss irgendwie zum ausdruck kommen! 50, 26 Hélène. *Mais j'y songe . . . mon père, a-t-on fait préparer l'appartement de monsieur Bernard? [*Bernard. *Eh quoi?* Hélène. *Car vous êtes ici chez vous, Monsieur];* welch feiner gegensatz zwischen dem zartgefühl des jungen mädchens und der brutalen wirklichkeit! 61, 8 Destournelles, à part. *Cet accueil! . . . [On m'a dit vrai];* in diesen worten liegt die motivirung seines wiedererscheinens. 62, 9 *Mettre sa parole au service des droits méconnus, [dépister l'intrigue et la ruse.] relever les faibles, abattre les*

*puissants, c'est encore une belle tâche;* wie bezeichnend ist die in den eingeklammerten worten liegende drohung!

III. Stellen, die für die charakteristik der personen von bedeutung sind: 2, 18 *Mais le voici avec sa fille . . . [l'oeil vif, le teint frais et l'air plus gaillard encore que d'habitude . . .].* 49, 14 Bernard. . . . *vous n'avez à redouter de ma part rien de blessant pour votre dignité, [rien qui soit au-dessous de la mienne].* 50, 13 Hélène. . . . *Pardon, je suis toute tremblante . . . l'émotion . . . [le bonheur . . .];* der zusatz lässt einen tiefen einblick in ihre seelenstimmung thun. 63, 32 La Baronne. . . . *Monsieur Bernard va vous entendre, seul, en tête à tête; et après cet entretien, [que je connais d'avance et] qui ne m'effraie pas, monsieur Bernard décidera, etc.* 72, 16 Bernard. . . . *Dès que je vous ai vue, j'ai senti que ma vie ne m'appartenait plus. [Je détestais la noblesse, le son de votre voix a suffi pour dompter ma haine];* die worte geben in epigrammatischer kürze eine vorstellung von dem mächtigen einfluss, den Helene auf Bernhards ganzes wesen ausgeübt hat. 75, 13 Hélène. *Ce n'est rien, mon père, je me sens mieux. [*Le Marquis. *Oh! mon Dieu! . . . Serait-ce? . . .* Hélène. *Ce n'est rien, vous dis-je, le grand air me remettra.];* wie kennzeichnend für Helenens willenskraft, dass sie trotz des ohnmachtsanfalls den geplanten ausflug nicht aufgeben will!

IV. Besonders wirkungsvolle aussprüche, witzworte, die, wie ich zum teil aus eigner erinnerung weiss, auf der bühne grossen eindruck machen: 6, 8 *Le bonheur aime ses aises [et veut être grassement nourri].* 16, 12 *Que de bontés! . . . [Je ne suis pas méchant; mais si Roland pouvait seulement lui rempre deux côtes!].* 31, 1 *Mon Dieu! la douce vie! . . . [Comprends-tu, Jasmin, qu'il y ait des gens qui se plaignent de l'existence?].* 37, 13 *Allons, Marquis . . . l'heure est solennelle. [Voici le lion; il faut le museler.]* 44, 32 *Je ne sais qu'un arrangement possible entre nous, c'est celui qu'a prévu la loi. [Il n'est pas un coin de ce domaine que mon père n'ait arrosé de ses sueurs et aussi de ses larmes, il ne convient pas que j'en fasse le théâtre d'une comédie.]* 45, 23 *Tout le village . . . [que j'ai rencontré, et] à qui je n'ai pu taire le retour miraculeux de notre jeune guerrier;* hier ist, um 17 buchstaben zu sparen, ein prächtiger witz unterdrückt! 90, 28 *Regarde Bernard, . . . ça s'est promené en vainqueur dans les capitales de l'Europe; [ça s'est fait tuer à la bataille de . . . enfin, n'importe!] etc.* Vgl. ferner 58, 25, 63, 5, 88, 14, 95, 18.

V. Einzelne worte, wendungen oder sätze, deren auslassung zwar den zusammenhang nicht zerreisst, aber den stil bedauerlich verkümmert. Hierin scheint mir der hauptmangel des Hartmannschen textes zu liegen, ich möchte sagen eine herabsetzung des kunstwertes, die ich bei meiner textgestaltung, so weit ich irgend vermochte, vermieden habe. Ich führe nur einige beispiele an, wo die schädigung des textes ohne weiteres in die augen springt: 15, 28 *Mais Roland est comme un enragé [, il faut deux hommes pour le tenir].* 16, 8 *Merci, Mademoiselle. [*à part. *Aimable enfant! toujours occupée à rouler dans*

*le miel les pilules de monsieur son père.]* 16, 27 *Adieu, Fronsac... [adieu, Lauzun].* 16, 35 *[Quel épanouissement!... quels éclats!...] quelle gaieté!* 25, 2 *... elle s'était sentie tout d'abord entraînée vers lui par l'instinct de la reconnaissance [, et c'est elle qui, sans s'en douter, paya la dette de son père].* 28, 33 *Cependant, je suis heureuse de vivre près de vous, [pour vous seul].* 32, 23 *Lisez-le cependant [, je le recommande à vos méditations].* 36, 22 *... vous pourrez contempler à votre aise votre château, [les ombrages de ce beau parc,] et monsieur Bernard [chassant, vivant en liesse et] menant grand train sur vos terres.* 41, 6 *Contenons-nous, s'il est possible [, et que chacune de mes paroles les frappe au cœur comme un remords];* ähnlich 42, 13. — 44, 7 *C'est moi que vous croyiez mort, moi, le fils de l'homme que vous avez dépouillé [, laissé mourir d'ennui et de chagrin].* 60, 3 *Une salamandre? ... [un blaireau sans queue?];* ebenso 89, 32, 90, 19. So winzig manche dieser kürzungen äusserlich erscheinen, alle verwischen den ästhetischen eindruck, sie rauben der formvollendeten sprache Sandeaus ihre fülle oder ihre kraft! — —

Durch meine darlegungen glaube ich den beweis dafür erbracht zu haben, dass herr Hartmann im irrtum befangen ist, wenn er meint, dass die von ihm im text des lustspiels vorgenommenen streichungen ohne störenden einfluss geblieben sind auf den zusammenhang oder die bühnenmässige und stilistische wirkung. Jedenfalls wird er meinen wunsch teilen, dass uns der unverkürzte text von *M^lle de la Seiglière* (die schutzfrist läuft erst 1913 ab) nicht mehr lange vorenthalten bleibe!

*Friedenau b/Berlin.* A. KRAUSE.

---

## ZUR REFORM DER FRANZÖSISCHEN ORTHOGRAPHIE.

Wie ich in meiner schrift *Die amtlichen schriftstücke zur reform der französischen syntax und orthographie*[1] schon mitteilte, soll die durch die bekannten bestimmungen des französischen unterrichtsministers angebahnte reform der syntax und orthographie noch weiter fortgeführt werden. Zu diesem zweck hat die französische akademie bereits eine kommission ernannt, und nun liegt auch von vier mitgliedern des *Conseil Supérieur de l'Instruction publique,* die bereits bei den vorhergehenden reformen mitgewirkt hatten, ein antrag vor des inhalts, der unterrichtsminister möge seinerseits einen ausschuss mit dem studium einer reihe wichtiger fragen, die die begonnene reform weiterführen sollen, beauftragen.

Gelingt es den antragstellern, diese fragen nach ihrem wunsch zu lösen und die zustimmung der *Académie française* zu den dadurch getroffenen weiteren vereinfachungen zu erlangen, so hat die reformbewegung einen neuen folgereichen sieg über die alte zopfwirtschaft, die sich jedem vernünftigen fortschritt widersetzt, errungen. —

[1] Marburg bei Elwert, 1901.

Der antrag selbst, der von den hh. Henri Bernès, Devinat, Belot und P. Clairin unterzeichnet ist, hat folgenden wortlaut:

*Les soussignés, membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique,*

*Considérant l'importance, reconnue à plusieurs reprises par l'administration de l'Instruction publique et le Conseil supérieur, d'une simplification de l'enseignement orthographique;*

*Considérant qu'un premier résultat en ce sens a été obtenu, sur l'initiative du Conseil supérieur et avec l'approbation de l'Académie française, en ce qui concerne certaines subtilités de la syntaxe;*

*Mais que la plupart des difficultés orthographiques, dont l'étude absorbe le temps et l'effort des enfants, sans exercer le moins du monde leurs facultés de réflexion et de jugement, se rencontrent dans ce qu'on appelle «l'orthographe d'usage»; que c'est, par conséquent, l'orthographe d'usage qu'il serait maintenant utile de simplifier;*

*Considérant, d'ailleurs, que ces questions qui ont été depuis assez longtemps posées devant l'opinion par des hommes d'une haute autorité, suscitent tous les jours assez de tentatives de réforme, préoccupent en particulier assez vivement le corps enseignant, pour qu'il soit à propos que l'Université prenne à leur sujet définitivement parti;*

*Considérant enfin que c'est précisément en vue de l'étude de ces questions, en même temps que de celles qui ont été réservées lors de la récente réforme, que le Conseil supérieur a demandé la constitution d'une commission mixte, pour laquelle l'Académie française a depuis plusieurs mois désigné ses représentants;*

*Émettent le vœu:*

*Que, selon une procédure analogue à celle qui a été suivie pour l'enseignement de la syntaxe, M. le Ministre de l'Instruction publique veuille bien faire étudier, en vue d'une liberté plus grande à laisser dans l'enseignement et les examens, les questions suivantes* ET CELLES QUI SEMBLERAIENT DEVOIR LEUR ÊTRE JOINTES:

*1) Francisation des mots d'origine étrangère qui sont définitivement entrés dans la langue et répondent à un besoin réel;*

*2) Unification de l'orthographe et de l'accentuation entre mots d'une même famille;*

*3) Simplification des consonnes doubles* PH, TH, RH, CH *dur;*

*4) Simplification des consonnes dupliquées, quand elles ont, pour tous les mots d'une même famille, entièrement disparu du meilleur usage de la prononciation, et qu'elles sont inutiles pour conserver, entre les mots français et les mots latins ou grecs dont ils sont dérivés, ces analogies de forme extérieure qui sont pour la mémoire de précieux auxiliaires.*

*5) Suppression des pluriels en* X.

*6) Substitution de l'*I *à l'*Y *de même son.*

H. Bernès, Devinat, Belot, Clairin.

Für uns, bezw. unsere schulen wird wohl der erste punkt weniger wichtig sein; zum teil ist er schon durch den erlass vom 26. februar 1901 erledigt, wo es heisst: *Lorsque les mots empruntés à d'autres langues sont tout a fait entrés dans la langue française, on tolérera que le pluriel soit formé suivant la règle générale: des exéats, des déficits.* — Aber der zweite punkt wird einer reihe von inkonsequenzen und willkürlichkeiten ein ende machen; man denke nur z. b. an: *religion, religieux, irréligion, irréligieux* u. dergl. — Der dritte punkt will den künsteleien der etymologen des 17. und 18. jahrhunderts ein ende machen; es ist in der that nicht abzusehen, warum man z. b. nicht *éléfant* schreiben soll, während doch in *fantôme* schon längst das *ph* durch *f* ersetzt ist. — Der folgende vorschlag wird wohl zu manchen meinungsverschiedenheiten anlass geben, denn hier tritt die frage an die kommission heran: was ist unter dem *meilleur usage* zu verstehen. Doch wird auch hoffentlich in diesem punkt über recht viele fälle eine einigung zu stande kommen. — Punkt fünf enthält eine alte, schon oft gestellte forderung. — Der letzte punkt dürfte wohl darauf hinauslaufen, dass man *y* überall durch *i* ersetzt, wo *y* mit *i* gleichlautet, z. b. würde man schreiben *le ritme* (*rhythme*); aber wo *y* doppelte funktion hat, wie in *envoyer* (= *envoi-ier*), würde wohl *y* beibehalten werden.

Wir wünschen auch diesen neuen bestrebungen den besten erfolg und werden, sobald ein greifbares resultat vorliegt, unsere leser davon in kenntnis setzen.

*Darmstadt.* Dr. HANS HEIM.

## DIE REFORM IN HESSEN-NASSAU.

Nachdem vor einigen jahren die realschule in Kassel die französischen lehrbücher von Kühn und das englische lesebuch von Viëtor-Dörr abgeschafft hatte, haben die Adlerflychtschule (realschule) in Frankfurt a. M. im vorigen jahre die abschaffung des französischen lehrbuchs von Rossmann-Schmidt und in diesem jahre das realgymnasium zu Wiesbaden die abschaffung von Kühns lehrbüchern beschlossen. Als ersatz ist beantragt und genehmigt worden Plötz-Kares. Wie verlautet, beabsichtigen noch mehrere schulen, diesem beispiele zu folgen.

Was unsere auffassung der sache betrifft, so verweisen wir auf das, was wir *N. Spr.* VI, s. 544 zu dem vorgehen der realschule in Kassel und seitdem bei anderen gelegenheiten (so z. b. noch *N. Spr.* IX, s. 510f. über die „alte" — nebst der „vermittelnden" — und die „neue" methode) gesagt haben. *D. red.*

## LITTERARISCHE NOTIZEN.

Die 2. abteilung des V. bandes von K. A. Schmids *Geschichte der erziehung* (Stuttgart u. Berlin 1901) enthält u. a. die abschnitte *Das höhere bildungswesen in Frankreich von 1789—1899* (s. 107—141) und *Das höhere bildungswesen in Grossbritannien im 19. jh.* (s. 142—175), beide von geh. hofrat dr. E. von Sallwürk. Schade, dass der verleger, wie es scheint, keine separatausgaben veranstaltet.

Von Ed. Engels *Geschichte der englischen litteratur* erschien 1901 die 5. auflage als titelauflage, jedoch „mit zusätzen", und zwar „über die letzten vier jahre (1898—1901)", s. 601—607. Für das 2. kapitel des 8. buches, *Die jüngeren erzähler*, werden u. a. die *Jungle Books* und *The Day's Work* von Kipling (*Kim* lag noch nicht vor) nachgetragen, neben Kipling wird Arthur Morrisons und der verfasserin von *Elizabeth and her German Garden*, unter den amerikanern Gilbert Parkers gedacht; zum 6. kapitel, *Die wissenschaftliche und die politische prosa*, z. b. auf I. Gollancz' *Temple Edition* von Shakespeare und auf Lees Shakespeare-buch verwiesen, endlich auch „das liebenswürdige unternehmen von W. T. Stead: *Books for the Bairns*" (zu 1 *d.*) erwähnt. Als belesenen kenner gerade der modernen litteratur beweist sich Engel auch hier wieder.

Noch im alten jahre kam auch der erste band der neubearbeitung von Chambers' bekannter *Cyclopædia of English Literature* durch David Patrick, LL. D., heraus. Das werk soll diesmal drei statt zwei bände umfassen (geb. je 10 *s.* 6 *d. net*). Der erste band schliesst mit der litteratur der restaurationszeit, so dass also der doppelte umfang auf das 18. und 19. jh. kommen wird. Zu den diesmaligen mitarbeitern gehören u. a. Stopford Brooke (altenglisch), A. W. Pollard (mittelenglisch), Sidney Lee (Shakespeare), Andrew Lang (balladen), S. R. Gardiner (puritanische bewegung), A. H. Bullen (restauration), E. Gosse (elisab. und jakob. periode), G. Saintsbury (Dryden). Ausser reichlichen proben enthält der band auch mehr als 60 faksimiles und porträts (besonders nach originalen der *National Portrait Gallery*). Eine ausdrückliche empfehlung ist nach dem gesagten unnötig.

Eine lehrreiche übersicht *Literature in 1901*, nach monaten geordnet, enthält die *Academy* vom 7. dezember. Auch manches persönliche und anekdotenhafte darin wird den nichtenglischen leser interessiren. — Eine zusammenstellung der für „*Some Readers*", an die sich die *Academy* gewandt hatte, „*Favourite Books of 1901*" steht in derselben nummer. Für diejenigen von uns, die etwa des trostes bedürfen, mögen die antworten zweier englischen fachleute immerhin tröstlich sein. *My business*, schreibt Skeat, *is to explore old authors; and for this particular purpose new books afford small help.* Und Furnivall: *I hardly ever get time to read a new book.* Von den „sehr wenigen", die er gelesen hat, stellt er — Trevelyan, *England in the Age*

*of Wycliffe* und — Macaulays ausgabe von Gowers *Vox Clamantis* am höchsten. — Am häufigsten werden genannt: Kiplings *Kim*, O'Briens *Life of Lord Russell of Killowen* und Hardys *Poems of the Past and the Present.* W. V.

---

## AUFRUF ZUR BETEILIGUNG AN DER ERRICHTUNG EINES SHAKESPEARE-DENKMALS IN WEIMAR.

Der nachstehende aufruf geht uns mit dem ersuchen der veröffentlichung in den *N. Spr.* zu, dem wir gern nachkommen. *D. red.*

> William, stern der höchsten höhe,
> Dir verdank' ich, was ich bin.
> (Goethe.)

Die idee, dem grössten britischen dichter, Shakespeare, in Weimar ein denkmal zu errichten, nahm gestalt an in einem kleinen kreise begeisterter verehrer Shakespeares, welche seine königliche hoheit der grossherzog von Sachsen am tage nach der generalversammlung der „Deutschen Shakespeare-gesellschaft", am 24. april d. j. nach der Wartburg entboten hatte.

Weimar ist reich genug an geistesgrössen unserer nation, deren andenken nicht bloss in erz und marmor verewigt, sondern auch im denken und fühlen des deutschen volkes unauslöschlich eingegraben ist. Weimar verfällt nicht dem verdacht, dem kultus fremder geistesgrössen nachjagen zu müssen, um eigene lücken auszufüllen. Wenn es aber den standbildern seines Goethe und Schiller als drittes das eines sohnes der britischen erde beifügen will, so wird damit nur eine adoption bestätigt, welche die deutsche nation, soweit sie denkt und fühlt, schon längst vollzogen hat. Es ist in der that ein vorgang ohnegleichen in der kulturgeschichte aller völker, dass dem dichterheros einer fremden nation von einem anderen, allerdings stammverwandten volke das geistige ehrenbürgerrecht erteilt, dass sein kultus unlöslich und neidlos mit dem der eigenen geistesheroen verknüpft wird, wie dies in der verehrung des dreigestirns Goethe-Schiller-Shakespeare durch das deutsche volk in die erscheinung tritt.

Diese geistige zusammengehörigkeit aber durch errichtung eines Shakespeare-denkmals auf deutschem boden in erz zu verewigen, ist Weimar in erster linie berechtigt und berufen. Unverkennbar ist Shakespeares einfluss auf die eigene dichterische entwicklung Schillers und Goethes, die auch in übersetzungen und bearbeitungen ihm näher getreten sind, und in der litteratur sowie auf der bühne die von Lessing und Schröder begonnene arbeit weiter geführt haben. In Weimar lebten Wieland und Herder. Hier hat Dingelstädt, in mitbewerbung mit dem kunstsinnigen herzog von Meiningen, die in der unvollkommenheit der alten englischen bühne wurzelnden ökonomischen

mängel der komposition und der szenierung zu verbessern, und dadurch den geist der dichtung dem modernen empfinden immer näher zu bringen gesucht. Hier in Weimar fand die im deutschen bühnenleben epochemachende erste vorführung der englischen königsdramen statt, als geburtstagsfeier der Deutschen Shakespeare-gesellschaft, die nun vier dezennien hindurch dem deutschen Shakespeare-kultus, unterstützt von ausgezeichneten gelehrten, dramaturgen und künstlern, die fahne voranträgt.

Nachdem der denkmalsgedanke die volle billigung seiner königlichen hoheit des grossherzogs von Sachsen gefunden und höchstderselbe das protektorat über dessen durchführung gnädigst übernommen hat, nachdem der gedanke in weiten kreisen und in der presse lauten widerhall gefunden, haben die teilnehmer jener besprechung auf der Wartburg zum 30. mai d. j. eine versammlung nach Weimar berufen, welche zur niedersetzung eines komitees behufs durchführung des unternehmens geführt hat.

Dasselbe hat sich sofort konstituirt und für die spezielle geschäftsleitung einen geschäftsführenden ausschuss und aus dessen mitte einen finanz- und kunstausschuss gewählt.

Wir richten nun an die zahlreichen freunde und verehrer des grossen britischen dichters das ersuchen, durch zeichnung reichlicher beiträge die durchführung des unternehmens, wofür mk. 50000 in aussicht genommen sind, zu ermöglichen.

Die gezeichneten beträge werden s. zt. durch den vorsitzenden des finanzausschusses, herrn kommerzienrat dr. Moritz, eingefordert werden.

*Weimar*, den 20. november 1901.

Das komitee.

Dr. W. Oechelhäuser. P. v. Bojanowski.
Vorsitzender. Stellvertreter.

[und 60 sonstige mitglieder].

---

## *UNIVERSITY EXTENSION SUMMER MEETING* IN CAMBRIDGE 1902.

Durch ein mir von Cambridge aus zugesandtes vorläufiges programm bin ich in die angenehme lage versetzt, im interesse der dem lehrberufe angehörigen damen und herren, welche im kommenden sommer nach England gehen wollen, folgendes mitzuteilen:

Das *University Extension Summer Meeting* findet in diesem jahre in Cambridge vom 1. bis 26. august statt. Es zerfällt in 2 teile (vom 1. bis 13. august und vom 14. bis 26. august inkl.). Gegenstand der vorlesungen wird sein: *Some Aspects of Life and Thought in Europe and America in the 19th Century.* Von den in aussicht genommenen vorträgen dürften folgende von besonderem interesse für neuphilologen sein:

A. HISTORY: *Introduction to the International History of Europe; England and the United States; England and South America; the English Reform Bills; England's Commercial Struggle with Napoleon; Naval Progress and Policy; Land Warfare at the beginning of the Century; Land Warfare at the close of the Century; England and the European Powers; England and her Colonies;* ferner die biographischen studien: *W. Wilberforce, W. E. Gladstone, G. Canning, Lord Palmerston, John Bright.*

B. ART, LITERATURE, AND MUSIC: *House Decoration in the 19th Century; Heraldry; Scott's Monastery and Browning's Caliban upon Setebos in their relation to Shakespeare's Ariel and Caliban; The Science of Language; National Biography; Some Modern Poets;* ferner retrospects: I. *Carlyle, F. D. Maurice, Cardinal Newman, Martineau,* II. *Tennyson, Browning, Ruskin, Lowell;* endlich: *The Evolution of Goethe's Art; Some Aspects of Ruskin's Social Teaching; Romance and Politics in German Historical Literature.*

C. ECONOMICS: *Modern Socialism and its Rivals; The Pound Sterling in the 19th Century; The Housing Question; Some Aspects of City Life; Poverty in a Provincial Town.*

D. EDUCATION: *The Uses of Poetry in Education; Educational Reformers of the 19th Century: Pestalozzi, Herbart, Thomas Arnold, Henry Barnard; The Position and Function of Instruction in Science in Secondary Schools; Hygiene in Schools.* Ferner wird gegeben werden: *A Course on the Teaching of Modern Languages* (4 st.).

Für ausländer soll ein *Special Course in English* eingerichtet werden. Endlich beabsichtigt man eine konferenz unter der leitung des in erziehungsfragen sich eines grossen ansehens erfreuenden prof. Sir R. Jebb, M. P., über eine wichtige frage des erziehungswesens abzuhalten.

Der preis für ein *ticket*, gültig für das ganze meeting, beträgt 30 *s.*, für einen teil des meetings 20 *s.*

Ein college hat für männliche teilnehmer des meetings 60 plätze zur verfügung gestellt, zwei andere 84 plätze für damen. Die pension beträgt daselbst 30, bezw. 25 *s.* pro woche. Die plätze werden zum grössten teile schon am 21. april vergeben, der rest am 21. mai. Reflektanten werden deshalb gut thun, sich möglichst bald an den *Secretary for Lectures* zu wenden. Einzelpersonen und solche, die das ganze meeting besuchen wollen, werden bevorzugt. Das ganze programm ist nach dem 19. april erhältlich. *Syllabuses* für die gesamten vorlesungen werden im juni veröffentlicht.

Behufs informirung über den verlauf eines solchen meetings darf ich wohl auf meine programmarbeit: *Das Oxforder Summer Meeting von 1901 als volksbildungsmittel und sein wert für die deutschen lehrer des englischen* verweisen.

*Giessen.* J. LULEY.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. **MAI 1902.** Heft 2.


## ZWEITE ENGLISCHE KANON-LISTE.

**ZWEITE, NEU DURCHGESEHENE UND (UM 62 NUMMERN) VERMEHRTE LISTE**

***deutscher* schulausgaben *englischer* schriftsteller, die der *Kanon-ausschuss* des Allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes, auf grund der bisher eingelaufenen (1503) gutachten, für *„zweifellos brauchbar“* erklären zu dürfen glaubt.**

**(Abgeschlossen am 15. märz 1902.)**

*Vorbemerkungen zur ersten liste* (*vom 28. februar 1900*).

1. Jeder anspruch auf *vollständigkeit* dieser liste ist — so hoffen wir — schon durch die fassung obiger überschrift ein für allemal *ausgeschlossen.*

2. *Genauere* angaben als die in die liste aufgenommenen über die *schularten*, für welche die ausgaben sich *vorzugsweis* eignen, sind, unserer ansicht nach, unthunlich; ja selbst die von uns eingetragenen dürfen nur als *unmassgebliche winke zur orientirung* gelten.

3. Wenn über die *auflage* nichts gesagt ist, so ist immer die *erste* gemeint. Über die *jahreszahl* der auflage fehlten leider in den gutachten meist die angaben. Da die herren verleger in ihren katalogen sie meist auslassen und mit den letzteren dem erscheinen der bücher naturgemäss immer nachhinken, so waren dieselben auch unserseits schwer, oft gar nicht zu ergänzen. Es kann daher für ihre richtigkeit keine gewähr geleistet werden. *Preisangabe ohne besonderen zusatz* bedeutet *gebundene* exemplare.

4. Unter „*privatlektüre*" im sinne der *liste* ist *nur die vom lehrer angeordnete und kontrolirte*, deshalb noch unter den begriff der „*schul*lektüre" fallende, gemeint.

5. Von Velhagen-Klasings ausgaben ist für den *schüler* immer nur die ausgabe *B* in der *klassen*lektüre zu verwenden; für die „*privat*lektüre", auch die obligatorische, können natürlich auch die *A*-ausgaben verwendet werden.

6. Von Tauchnitz' verlag ist immer nur die „*Students' Series*" in betracht gezogen. Wo bei dem *preis dieser* ausgaben nicht „*kart.*" (kartonnirt) hinzugefügt ist, sind die bücher nur *broschirt.*

7. Statt der in der *französischen* „*ersten liste*" gebrauchten formel „*bedingungslos* brauchbar" haben wir hier „*zweifellos* brauchbar" gesagt, weil wir einigemal nötig gefunden haben, für die aufnahme in die liste der *verlagshandlung* und der *schriftleitung*, welche für das betreffende werk verantwortlich sind, gewisse „*bedingungen*" zu stellen, von denen das *verbleiben* in der liste abhängig gemacht werden muss.

8. Bei *klassen*bezeichnung bedeutet *I* im allgemeinen die *höchste* klasse; bei *mädchen*schulen jedoch meint „*erste stufe*" die *unterste*, welcher 2. und 3. etc. *nach oben* folgen.

9. Über die *grundsätze*, nach denen der kanon-ausschuss bei *sichtung* der schullektüre zu entscheiden hat, vergleiche 1) *Verhandlungen des 7. allgem. neuphilologentages in Hamburg*, s. 27—40, 2) *Neuere Sprachen*, bd. V, heft 10, s. 543—550.

10. Für die unserer liste unter dem striche beigefügten *bemerkungen*, welche das ergebnis der eingelaufenen *gutachten* sind und in einigen fällen zeitweilige *zugeständnisse*, vom standpunkte der uns bindenden „*sichtungsgrundsätze*" aus, an bestimmte *bedingungen* für verleger und schriftsteller knüpfen (vgl. oben no. 4), trägt naturgemäss nicht der gesamt-kanonausschuss, sondern nur der unterzeichnete leiter der *englischen* abteilung desselben die verantwortung.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Alcott, *Little Women, A Story for Girls.* | *Freytag,* G. Opitz, 1896. M. 1,50. | mädchen | untere stufe | stat. | — | — |
| —, *Good Wives.* | *Freytag,* Ad. Müller, 1898. M. 1,80. | mädchen | untere stufe | stat. | — | — |
| *Anthology of English Poetry.*[1] | *Velh. Kl.* A. Benecke. M. 1,60. | jede | jede | — | — | — |
| Ausgewählte reden, besonders aus Macaulay. | *Friedb. u. Mode,* Bendan. M. 0,80. | knaben | I | stat. | kurs. | — |
| Ausgewählte reden englischer staatsmänner. (II teile.) | *Renger,* Winkelmann. M. 0,80 u. M. 1,10. | knaben | I | stat. | kurs. | |
| Auswahl englischer gedichte. | *Renger,* Gropp u. Hausknecht. 5. Aufl. M. 2. Dazu kommentar, teil I, 1893. M, 1,80. | jede | jede | — | — | — |
| Baker, *History of the Englisch People.* (In auszug.) | *Weidmann,* Dr. H. Löwe, 1894. M. 1,80. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Barker, Lady, *Station Life in New Zealand.* | *Gärtner,* Hengesbach. M. 1,50. Wb. 0,40. Quest. 0,20. | jede | III/II | stat. | kurs. | — |
| Besant, *London Past and Present.* | *Gärtner,* Flaschel. 3. aufl. 1902. M. 1,40. | jede | mittlere u. obere | stat. | kurs. | priv. |
| Besant, W. and J. Rice, *'Twas in Trafalgar's Bay.* | *Freytag,* G. Opitz. M. 1,80. 1900. | jede | mittlere u. obere | stat. | kurs. | priv. |
| Black, W., *A Tour in the Scottish Highlands.* | *Gärtner,* H. Bahrs. M. 1,—. Wb. 0,25. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Braddon, *The Christmas Hirelings.* | *Freytag,* K. Ehrhardt. M. 1,80. 1900. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Brassey, Lady, *A Voyage in the Sunbeam.* | *Freytag,* Strecker, Augusta, 1899. M. 1,25. | jede | II | stat. | kurs. | — |
| Brewster, *Newton.*[2] | *Gärtner,* Schenck u. Bahlsen. M. 1,20. | knaben | II | stat. | kurs. | — |

[1] Vgl. vorbemerkung no. 5.

[2] Von der mehrzahl der gutachten für „sehr brauchbar“ erklärt, wenn der *lehrer* naturwissenschaftlich und philosophisch gleich gut

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *British Eloquence.* (Textausgabe.) | *Kühtmann,* G. Wershoven. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Browning, Robert, *Selection from his Works.* | *Fleischer,* Leipzig. H. Ahn. M. 1,35. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| Buckle, H. Thomas, *The English Intellect during the $16^{th}$, $17^{th}$ and $18^{th}$ Centuries.*[1] | *O. Schulze.* Cöthen. H. Hupe. M. 1,40. 1892. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Bulwer, *Lady of Lyons.*[2] | *Friedberg u. Mode,* Dr. Lion. M. 0,50. | mädchen | oberstufe | stat. | kart. | priv. |
| —, —[2] | *Tauchnitz,* Students' Series. F. Bischoff. M. 0,50. kart. M. 0,60. | mädchen | oberstufe | stat. | kurs. | priv. |

geschult ist, um dinge, die *ohne experiment* dem schüler *unverständlich* sind, *durch solches* ihm klarmachen zu können.

[1] Nur mit einer *guten* prima zu lesen.

[2] Es darf indes — um diese *prinzipielle* frage gleich hier zu erledigen — nicht unerwähnt bleiben, dass, wenngleich die *mehrzahl* der gutachten sich *für* diese beiden ausgaben ausgesprochen hat, doch gegen die verwendung des *werkes selbst* in der schule von verschiedenen seiten eingewendet worden ist, dass es inhaltlich *französische,* nicht *englische,* verhältnisse behandelt, somit *unseren eigenen sichtungsgrundsätzen,* no. III u. IV, zu widersprechen *scheine.* Hiergegen ist jedoch zu bemerken, dass dies ein *missverständnis* jener grundsätze ist! *Ausländischer stoff* in *dramen,* z. b. in *Merchant of Venice, Romeo and Juliet* etc. von Shakespeare oder in *Le verre d'eau* von Scribe, ist ebenso wenig ein grund für ausschliessung von *englischer* oder *französischer* schullektüre als etwa der stoff der *Braut von Messina, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart* von Schiller für die *deutsche!* Nur der *wert des werkes selbst innerhalb der nationalen litteratur, der es angehört,* kommt hier in betracht. Dieser mag bei Bulwers *Lady of Lyons* in *litterarischer* beziehung nicht sehr gross sein (etwa 2. oder 3. ranges), dagegen bietet es in *pädagogischer hinsicht* anerkanntermassen eine herz und gemüt anregende lektüre und lehrreiche charakterschilderungen besonders für heranwachsende mädchen. Wir haben deshalb einen grund zur ausschliessung in den angeführten bedenken *nicht* erkenner können, und dies gilt zugleich für *alle ähnlichen fälle.*

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Bulwer, *Lady of Lyons.* Comedy in 5 acts. | *Velh. Klasing,* Fritzsche. M. 0,75. | mädchen | oberstufe | stat. | kurs. | priv. |
| –, *The last Days of Pompeii.*[1] | *Lindauer,* Bauer u. Link. M. 1,20. 1892. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Burnett, Frances, *Little Lord Fauntleroy.* | *Renger,* G. Wolpert. M. 1,10. | mädchen | unterstufe | stat. | kurs. | priv. |
| | | knaben[2] | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Perthes,* A. Störiko. M. 1. Wb. 0,20. 1900. | mädchen | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| –, – verbunden mit Beecher-Stowes *Uncle Tom's Cabin.* | *Herbig,* Berlin. Saure. M. 1.25. | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| –, – ohne *Uncle Tom's Cabin.* | *Tauchnitz,* Stud.s' Series, Groth. kart. M. 1,60. Anm. u. Wb. M. 0,40. | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Sara Crewe.* | *Hans Friedrich,* Berlin, Mersmann. Preis? 1900. | mädchen | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Byron, Lord, Auswahl aus *Childe Harold, Prisoner of Chillon, Mazeppa.* (Textausgabe.)[3] | *Kühtmann,* J. Hengesbach. M. 1. | jede | I | stat. | — | — |
| –, Auswahl aus *Childe Harold.* | *Renger,* Werner. M. 1,40. | jede | I | stat. | — | — |
| –, — | *Velh. Kl.,* Krummacher. M. 0,90. | jede | I | stat. | — | — |
| –, *The Prisoner of Chillon and Mazeppa.*[4] | *Velh. Kl.,* Bandow. M. 0,60. | jede | I | stat. | — | — |
| –, *The Prisoner of Chillon.* | *Römke,* Köln. K. Meurer. M. 0,35. | jede | I | stat. | — | — |

[1] Vielleicht mehr für privatlektüre (s. vorbemerkungen) als für schulklassen geeignet, jedoch auch für letztere mit nutzen verwendbar.

[2] Der *Little Lord* ist auch für *knaben* sehr anregend und von ihnen *gern* gelesen.

[3] *Wörterbuch* und *sachliche anmerkungen erwünscht*, da das *werk* ohnehin nur für eine *gute prima* mit erfolg lesbar.

[4] Doch müsste im *Mazeppa* die *schilderung des sittenlosen lebens am polnischen hofe* bei der lektüre *weggelassen* und in einer neuen auflage *gestrichen* werden.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Byron, Lord, *The Prisoner of Chillon.* | *Weidmann,* F. Fischer. 3. aufl. M. 0,50. | mädchen | oberstufe | stat. | — | — |
| Carthy, Justin Mc.. *English Literature in the Reign of Queen Victoria.* | *Kühtmann,* R. Ackermann. M. 1,20. 1899. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Crimean War.* | *Gärtner,* Gebert. 2. aufl. M. 1,40. Wb. m. 0,30. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| *Celebrated Men of England and Scotland.* (Textausgabe.) | *Kühtmann,* O. Schulze. 2. aufl. M. 0,80. Wb. M. 0,35. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Chambers, *English History.* | *Gärtner,* Dubislav u. Boek. 5. aufl. M. 1,50. Vorbereitungen u. Wb. M. 0,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger,* A. v. Roden. M. 1,30. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *Collection of Longer English Poems.* (Moore, Tennyson, Goldsmith.) [1] | *Velh. Kl.,* M. Benecke. M. 0,90. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| *Collection of Tales and Sketches.* Bd. I u. II. | *Velh. Kl.* Dr. Groth. Bd. I M. 0,75. „ II „ 0,90. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Corbet-Seymour, Mrs., *Only a Shilling.* | *Renger,* C. Klöpper. M. 0,70. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Romantic Tales of Olden Times.* | *Gärtner,* C. Klöpper. M. 0,90. Wb. m. 0,30. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Cornish, *Life of Oliver Cromwell.* | *Renger,* Deutschbein. 1899. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Craik, Mrs. (Miss Muloch) *Cola Monti.* [2] | *Freytag,* Opitz. M. 1,40. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *A. Hero.* [2] | *Tauchnitz,* O. Dost. kart. M. 0,90. Wb. M. 0,40. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |

[1] Doch bedürfen die *anmerkungen* hie und da der *berichtigung* durch den lehrer.

[2] Beide bücher sind zunächst wohl für *mädchen* ursprünglich

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Creasy, Sir Edward,[1] *Decisive Battles.* | *Dr. Stolte*, Leipzig. Hamann. M. 1. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Waterloo.* | *H. Friedrich*, Berlin. Wiemann, 1884. M. 0,60. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Creighton, *Social History of England.* | *Kühtmann*, C. Klöpper. M. 1. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Age of Elizabeth.* | *Freytag*, Aronstein. M. 1,50. Wb. m. 0,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Dalgleish, Dr. W. Scott, *Life of Queen Victoria.* | *Renger*, C. Klöpper, 1900. M. 1,30. | mädchen | IV. stufe | stat. | kurs. | priv. |
| Dawe, Rev., *Queen Victoria.* | *Gärtner*, Peter. 1902. M. 1,50. Wb. m. 0,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Dickens, *A Christmas Carol.* | *Dräseke*, Freienwalde. J. Schmidt. 2. aufl. M. 1,25. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Freytag*, H. Heim, 1896. M. 2. (Illustrirt.) | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Friedberg u. Mode*, E. Regel. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Gärtner*, Th. Hegener (Brüssel). 2. aufl. M. 1.40. Wb. M. 0,30. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Haude u. Spener*, J. Schmidt. 2. aufl. M. 1,25. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *F. A. Perthes*, Gotha. Hoffschulte. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Rempel*, Lippstadt. Th. Hegener. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger*, B. Röttgers. M. 1,10. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

bestimmt, aber auch für *knaben* durchaus geeignet, dieselben ins englische leben einzuführen und sie für dasselbe zu interessiren.

[1] Besonders für *kadettenschulen* zu empfehlen. Der titel des originals ist: *The Fifteen Decisive Battles of the World.*

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dickens, *A Christmas Carol.* | *Tauchnitz*, G. Tanger. M. 1. kart. M. 1,10. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Teubner*, L. Riechelmann. 3. aufl. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[1] | *Velh. Kl.*, O. Thiergen. M. 0,90. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *David Copperfield's Schooldays.*[2] | *Renger*, H. Bahrs. 2. aufl. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Sketches.* | *Kühtmann*, Th. Lion. M. 0,60. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger*, Penner. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[3] | *Tauchnitz*, A. Hoppe. 2 teile à kart. M. 1,30 u. M. 1,50. Wb. für beide teile, broschirt M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.*, E. Pätsch. M. 0,90. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Chimes.* | *Fleischer*, Leipzig. H. Ahn. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Meissner*, Hamburg. A. Werner. Preis? | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Cricket on the Hearth.* | *Freytag*, H. Heim, 1898. M. 1,60. (Illustrirt.) | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Friedberg u. Mode*, K. Meurer. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Langenscheidt*, Berlin. A. Hoppe. 7. aufl. 1895. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Etwas zuviel *überflüssige worterklärungen*, die künftig wegfallen könnten!

[2] Das wörterbuch bedarf der ergänzung.

[3] *Fuss*noten sollten *gemindert* werden, *preis* desgleichen.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dickens, *The Cricket on the Hearth.* | *A. Perthes,* Gotha. H. Hoffschulte. M. 1. Wb. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[1] | *Renger,* B. Röttgers. M. 1,20, | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.,* O. Thiergen. M. 0,75. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Twelve Chapters from the Pickwick Papers.*[2] | *Gesenius,* Halle. Kriete. Preis? 1902. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Edgeworth, Maria, *Popular Tales.* | *Renger,* textausgabe. M. 0,50. Wb. M. 0,30. | jede | untere stufe | stat. | kurs. | priv. |
| —, (Zwei erzählungen aus *Pop. Tales.*)[3] | *Velh. Kl.,* E. Grube. M. 0,60. | jede | untere stufe | stat. | kurs. | priv. |
| *English Fairy Tales.* | *Freytag,* L. Kellner. 1898. M. 1,25. | jede, besonders aber mädchen | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *Englische gedichte.* | *Gärtner,* Bönsel u. Fick. 2 bdchen. à M. 1 u. M. 1,50. | jede | III/I | stat. | kurs. | priv. |
| — (Auswahl.)[4] | *Kühtmann,* E. Regel. M. 0,90. | jede | III/I | stat. | kurs. | priv. |
| *Englische gedichte für h. mädchenschulen.* | *O. Goedel,* Hannover. Kippenberg. Preis? 1899. | mädchen | alle klassen | stat. | kurs. | priv. |
| *English History.* (Auswahl: 22 kapitel aus derselben.)[5] | *Renger,* J. Wershoven. M. 1,40. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *English Letters.* | *Gärtner,* Ellinger. M. 1,20. Wb. M. 0,30. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Das *wörterbuch* bedarf sehr der *revision!*

[2] Als semester-lektüre wohl etwas zu umfangreich.

[3] Die ausgabe desselben herausgebers mit *drei* erzählungen ist nur *A-ausgabe.* Siehe vorbemerkungen no. 5.

[4] *Anmerkungen* hierzu für den *lehrer,* gratis.

[5] Für künftige auflagen wäre zu wünschen, dass das 19. jahrhundert etwas mehr berücksichtigt würde.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *Englische parlamentsreden.* (Pitt, Macaulay, Bright).[1] | *Velh. Kl.*, Hallbauer. M. 1,20. 1901. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| *English Poems and Proverbs.* | *Kühtmann*, Offermann. M. 1,20. | jede | III/I | stat. | kurs. | priv. |
| Escott, *England, its People, Polity and Pursuits.*[2] | *Gärtner*, E. Regel. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Social Transformations of the Victorian Age.*[3] | *Gärtner*, E. Regel. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Ewing, Juliana, *Jackanapes* und *Dady Darwin's Dovecot.* | *Dr. Stolte*, Homann. M. 1,20 | jede, besonders aber mädchen | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Jackanapes.*[4] | *Tauchnitz*, Frl. E. Roos. M. 0,50. kart. M. 0,60. Wb. M. 0,20. | mädchen | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Brownies and the Land of Lost Toys.* | *Tauchnitz*, Ad. Müller. M. 0,60. kart. M. 0,70. Wb. M. 0,30. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Story of a Short Life.*[5] | *Freytag*, Ad. Müller. M. 1,60. | mädchen | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Timothy's Shoes, An Idyl of the Wood, and Benjy in Beastland.* | *Tauchnitz*, E. Roos. M. 0,70. kart. M. 0,80. Wb. M. 0,30. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |

[1] Setzt eine *gute klasse* und *tüchtigen lehrer* voraus.

[2] Nur von *tüchtigen kennern* des englischen lebens mit gutem erfolg zu behandeln. Auch gegen den *inhalt*, das darf nicht verschwiegen werden, als *„zu feuilletonistisch“* sind bedenken erhoben worden, die jedoch die *mehrzahl* der gutachten nicht für wichtig genug hält, um, den sonstigen vorzügen gegenüber, ausschlaggebend sein zu dürfen.

[3] Wie zum vorhergehenden werke!

[4] Obwohl die *mehrzahl werk* und *ausgabe* gebilligt hat, darf nicht verhehlt werden, dass gegen *letztere*, als mehrfach mangelhaft, *bedenken* erhoben worden sind.

[5] Leider ist für *neun seiten briefe kleinerer druck* gewählt, *der nicht den hygienischen vorschriften entspricht*, was in nächster auflage beseitigt werden müsste.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Freeman, *History of the Norman Conquest of England.* | *Velh. Kl.*, Glauning. M. 1. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| Fyfe, Hamilton, *History of Commerce.*[1] | *Gärtner*, J. Péronne. M. 1,20. | knaben, besonders real-, hand.- u. gewb.-schul. | II/I | stat. | kurs. | — |
| —, *The World's Progress.* | *Gärtner*, J. Ottens. M. 1,20. | knaben, besonders real-, hand.- u. gewb.-schul. | II/I | stat. | kurs. | — |
| — *Triumphs of Invention and Discovery in Art and Science.* | *Gärtner*, Leidolf. M. 1,20. Wb. m. 0,50. | knab., bes. real- u. handelsschulen | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Gardiner, *Historical Biographies.* | *Renger*, H. Wolpert. 3. aufl. M. 1,10. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| Gaskell, *Cranford.* | *Freytag*, Im. Schmidt. 1897. M. 1,80. | mädchen | III | stat. | kurs. | priv. |
| Gatty, Margaret, *Parables from Nature.* | *Freytag*, Ad. Müller. 1897. M. 1,25. | mädchen | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Goldsmith, *The Traveller* und *The Deserted Village.* | *Weidmann*, Th. Wolff. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Vicar of Wakefield.* | *Friedberg u. Mode*, D. Bendan. M. 2. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |

[1] Enthält jedoch manche irrtümer, die zu berichtigen sind, z. b. *Venetian glass* heisst nicht „glasmalerei", sondern „spiegel"; *robbery* nicht „faustrecht", sondern „diebstahl" (den der lehrling begeht); *his traps* heisst nicht „falle, list", sondern „seine sieben sachen", seine ganze habe u. a.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Goldsmith, *The Vicar of Wakefield.* | *Renger,* (textausgabe). M. 0,70. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Teubner,* R. Wilcke. M. 2,70. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.,* Max Benecke. M. 1,30. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Weidmann,* Th. Wolff. 2. ausg. M. 1. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| Graham, *The Victorian Era.*[1] | *Rossberg,* R. Kron. 1902. M. 1,80. | jede | obere klassen | stat. | kurs. | priv. |
| *Great Englishmen.* | *J. Zwissler,* J. Wershoven. 1898. Mit Anm. u. Wb. M 0,80. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *Great Englishwomen.* | *Gärtner,* J. Wershoven. M. 1. Wb. M. 0,40. | mädchen | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *Great Explorers and Inventors.* | *Gärtner,* J. Wershoven. M. 1,40. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Green, *England's First Century under the House of Hanover.* Bd. I, 1714—1783, bd. II, 1783—1815. | *Freytag,* H. Müller. 2 bdchen. 1899. à M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *England in the Eighteenth Century.* | *A. Perthes,* Gotha. W. Weisser. M. 1. Wb. M. 0,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Modern England.*[2] | *Gärtner,* K. Böddeker. M. 1.50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Henty, *Both Sides of the Border.* | *Freytag,* K. Münster. 1901. M. 1,50. Wb. m. 0,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |

[1] Nur für lehrer bestimmt, die sich *ausschliesslich der englischen sprache* beim unterricht bedienen wollen, nach den grundsätzen der *Neusprachlichen reformbibliothek* von dir. Hubert und dr. Mann.

[2] Sollte in einer neuen auflage durch auslassung vieler ermüdenden, für unsere schüler uninteressanten einzelheiten *verkürzt* werden.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Henty, *On the Irrawaddy. (A Story of the First Burmese War.)* | *Freytag*, Reimann, 1899. M. 1,50. | jede, besonders aber knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *With Clive in India.* | *Renger*, Wolpert. 1900. M. 1,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *History of English Literature.* | *Velh. Kl.*, K. Feyerabend. 1898. (Illustrirt.) M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| *Home Rule*, Fünf reden zur 8. lesung der H. R. Bill von 1890, nach dem bericht der Times.[1] | *Gärtner*, G. Wendt. M. 1,20. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| Hope, Ascott R., *An Emigrant Boy's Story* (mit 6 bildern). | *Freytag*, Klapperich. M. 1,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —. *Holiday Stories.* | *Gärtner*, Klapperich. M. 1,20. Wb. M. 0,50. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Stories of English Schoolboy Life.*[2] | *Dieselben.* M. 1,20. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| —. *Young England.*[3] | *Dieselben.* M. 1,40. Wb. m. 0,70. | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |

[1] Damit die lektüre dieser reden nutzbringend sei, muss indes der *lehrer selbst sorgfältig vorbereitet* sein und sich ganz in den inhalt derselben vertieft haben, ehe er die lektüre beginnen lässt. Auch darf nicht verhehlt werden, dass, obwohl die *majorität* für aufnahme in die liste entschieden hat, *gewichtige stimmen „Home Rule“* als überhaupt *nicht in die schule gehörend* betrachten, weil es eine *zu eng begrenzte politische streitfrage* behandelt.

[2] Obwohl die *mehrzahl* für aufnahme in die liste entschieden hat, wird von derselben doch eine *eingehendere kommentirung*, namentlich im bezug auf schul-realien, spiele etc., gewünscht, so dass eine sorgfältige *revision* des *kommentars* für die *nächste auflage* empfohlen werden muss. Ebenso lässt das *wörterbuch* öfters im stich.

[3] Für *mädchenschulen kaum geeignet*, obwohl es auch für *sie* von dem herausgeber mit bestimmt ist.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Hope, Eva (u. Fawcett), *King Leir*, *Grace Darling etc.* | *Renger*, B. Mühry. M. 0,80. | mädchen | St. IV | stat. | kurs. | priv. |
| Hughes, *Tom Brown's Schooldays.*[1] | *Tauchnitz*, Im. Schmidt. 2 teile; zus. M. 3. kart. M. 3,20. einzeln, kart. I, M. 1,80. II, M. 1,40. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Hume, *King Charles I.* | *Velh. Kl.*, W. Knörich. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Foundation of English Liberty.* | *Renger*, K. Bohne. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Reign of Queen Elizabeth.* | *Renger*, A. Fritsche. 2. aufl. M. 1,30. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.* W. Knörich. M. 0,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Irving, Wash., *Abbotsford.* | *Velh. Kl.*, O. Hallbauer. M. 0,75. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *American Tales.* | *Renger*, Wolpert. M. 0,80. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Christmas.* | *Renger*, G. Tanger. M. 0,90. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Life and Voyages of Christopher Columbus.* | *Lindauer*, Baur u. Link. 1892. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Sketchbook.* (Auswahl.) | *Fleischer*, Leipzig. H. Ahn. M. 1.60. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — (Selection.) | *Lindauer*, München. Englert. 1898. M. 1,20 ungeb. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — (English Sketches.) | *Renger*, G. Wolpert. M. 0,90. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |

[1] *Neben* dieser klassischen, aber für unsere schulen *viel zu umfangreichen* ausgabe (450 seiten!!) des mit recht beliebten werkes sollte die verlagshandlung eine *entsprechend verkürzte* mit anmerkungen und wörterbuch herstellen lassen. Die ältere, umfangreiche würde für *privatlektüre* gewiss immer noch freunde genug finden.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Irving, *The Sketchbook.* Bd. I u. II. | *Velh. Kl.* Bd. I Boethke, „ II Knauff. Je m. 1,—. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Zehn charakteristische skizzen aus dem Sketchbook.* | *O. Schulze,* Cöthen. Deutschbein. M. 1,—. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Jerome K. Jerome, *Three Men in a Boot.* | *Perthes,* Schmitz. M. 1,20. Wb. m. 0,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Three Men on the Bummel.* | *Gesenius,* Kriete. 1901. M. 1,40. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Kipling, *Vier Erzählungen.*[1] | *Freytag,* Ellinger. 1901. M. 1,20. Wb. m. 0,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Kron, R., *The Little Londoner.* | *J. Bielefeld,* Karlsruhe i. Bad. 2. aufl. 1899. M. 2,40. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *English Daily Life.*[2] | *Derselbe Verlag.* 1900. M. 2,40. | mädchen | mitt. u. oberst. | stat. | kurs. | priv. |
| *Life and Exploits of Robin Hood.* | *Renger,* W. Heymann. M. 1. | knaben | III | stat. | kurs. | priv. |
| *Lives of Eminent Men, British and American.* | *Freund u. Wittig,* Leipzig. Saure. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| *London and its Environs.*[3] | *Renger,* Leitritz. M. 2,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Longfellow, *A Selection from his Poetical Works.* | *Fleischer,* Leipzig. H. Ahn. M. 1,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Evangeline.* | *Friedb. u. Mode.* E. Schmid. M. 1. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |

[1] *Kiplings* erzählungen, die in England und Amerika jetzt übermässig gefeiert werden, eignen sich durchweg *sehr wenig* für deutsche *klassen.* Diese 4 erzählungen noch am meisten. Als *privat*lektüre sind auch *Mowgli-Stories, Jungle Book* etc. wohl verwendbar, aber doch nur mit hilfe des lehrers.

[2] Spezial-ausgabe für mädchenschulen.

[3] Sowohl der grosse umfang als der hohe preis weisen das buch mehr der *privat-* als der *klassen*lektüre zu, die jedenfalls nur *mit auswahl* davon gebrauch machen kann.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Longfellow, *Evangeline.* | *Weidmann,* O. Dickmann. 4. aufl. 1896. M. 1,30. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Courtship of Miles Standish.* | *Gesenius,* O. Dickmann. M. 0,80. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| Macaulay, Lord, *Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England in 1685.* | *Kühtmann,* O. Schmager. M. 1. (Textausgabe.) | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[1] | *Lindauer,* München. Wimmer. 1895. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *England before the Restoration.* | *Tauchnitz,* W. Ihne. M. 0,70. kart. M. 0,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *England under Charles II.* | *Tauchnitz,* W. Ihne. M. 1. kart. M. 1,10. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *History of England.* | *Friedberg u. Mode,* K. Meurer. (4 teile.) à M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Hist. Lord Clive.* | *Renger,* Kressner. 2. aufl. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, 48 charakteristische abschnitte aus bd. I der *History of England.* | *O. Schulze,* Cöthen. Deutschbein. M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Teubner,* O. Schwalbach. M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — (3 teile.) I bis 1660, II bis 1685, III England in 1686.[2] | *Weidmann,* F. Meffert. 2. aufl. von teil I, je à M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Selections from . . .* | *Lindauer,* München. R. Ackermann. 1894. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *State of England in 1685.* | *Renger,* A. Kressner. M. 1,40. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Nur sachliche, keine sprachlichen fussnoten, wörterbuch hilft etwas aus. Der lehrer muss das fehlende ergänzen.

[2] Dürfte etwas *gekürzt,* bez. mit *auswahl* gelesen werden. (334 seiten!)

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Macaulay, Lord, *State of England in 1685.* | *Violet*, Leipzig. K. Sachs. 2. aufl. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *The Duke of Monmouth.* | *Kühtmann*, O. Schmager, (Textausg.) M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Renger*, O. Werner. M. 1,30. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Tauchnitz*, Im. Schmidt. M. 1, kart. M. 1,10. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Teubner*, A. Werner. 3. aufl. M. 0,90. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *The Siege of Londonderry and Enniskillen in 1689.* | *Velh. Kl.* K. Bandow. M. 0,60. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Warren Hastings.* | *Haude u. Spener*, Berlin. Im. Schmidt. M. 2. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Warren Hastings.*[1] | *Renger*, A. Kressner. M. 1,40. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| –, [2] | *Tauchnitz*, R. Thum. M. 1,50 kart. M. 1,60. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Velh. Kl.*, E. Pätsch. M. 1,30. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| MacCarthy, *The Indian Mutiny*, aus „*History of our Own Times*". | *Tauchnitz*, A. Hamann. kart. M. 0,70. Wb. M. 0,20. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Mackarness, *Amy's Kitchen. (A Village Romance.)* | *Velh. Kl.*, B. Klatt. M. 0,50. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| –, *A Trap to catch a Sunbeam.* | *Velh. Kl.*, E. Grube. M. 0,60. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Old Joliffe.* | *Velh. Kl.*, F. Friedrich. M. 0,50. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| Markham, *One Century of English History.* | *Gärtner*, H. Bahrs. M. 1,20. Wb. m. 0,30. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |

[1] *Sachliche* anmerkungen dürften vermehrt und eingehender sein. Vorläufig muss der lehrer nachhelfen.

[2] Dürfte *gekürzt* werden. (240 seiten!)

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Marryat, *Masterman Ready.* | *Baumgärtner,* Leipzig. Th. Lion. M. 2,70, | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Lenz,* Leipzig. P. Weeg u. H. Schmick. M. 2. | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Mauke,* Hamburg. K. Bülow. M. 2,25. | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Peter Simple.* | *Velh. Kl.,* A. Stange. M. 1,20. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Children of the New Forest.* | *Friedb. u. Mode,* G. Schneider, 1887. M. 1. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger,* G. Wolpert. M. 1,40. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.,* A. Stange. M. 0,90. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The three Cutters.* | *Friedb. u. Mode,* Glabbach, 1897. M. 1. Wb. M. 0,20. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.,* E. Pätsch. M. 0,60. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Settlers in Canada.* | *Renger,* Heuschen. 1900. M. 1,20. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.,* A. Benecke. M. 1.30. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| Massey, C., *„God save the Queen".* (Briefe u. tagebücher einer reise von 2 knaben aus Afrika zum jubiläum der königin.) | *Spindler,* Leipzig. L. Fries. 1899. M. 1,40. Wb. 0,40. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *In the Struggle of Life.* | *Spindler,* Leipzig. Dir. Harnisch. 5. aufl. 1902. M. 1,50. Wb. m. 0,30. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Mill, John Stuart, *On Liberty.*[1] | *Gärtner,* K. Wehrmann. M. 1,20. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Nur für einen lehrer geeignet, der den trefflichen, populär-philosophischen inhalt seinen schülern klar und anziehend zu machen versteht. Die *sachlichen noten* dürften deshalb in beiderseitigem interesse wohl *vermehrt* werden. Die lektüre möchte sonst wohl selbst für eine *reife OI* noch *zu schwer* sein.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Milton, John, *Paradise Lost.* | *Klingenstein*, Salzwedel. W. Münch. M. 2. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| *Modern Travels and Explorations, by Darwin, Whymper and others.* | *Gärtner*, Krollick. M. 1,20. Wb. m. 0,40. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| *Parlamentsreden, englische.*[1] | *Weidmann*, L. Türkheim. M. 1,50. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| *Picturesque and Industrial England.* | *Freytag*, Klapperich. M. 2,—. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| *Readings on Shakespeare.* | *Gärtner*, Hengesbach. M. 2,40. Wb. m. 0,90. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| *Recent Travel and Adventure.* | *Renger*, Klapperich. M. 1,—. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Ruskin, *Chapters on Art.*[2] | *Gärtner*, Saenger, 1899. M. 1,—. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Scott, Walter, *History of Scotland.* (*James IV, V and Mary Stuart.*) | *Velh. Kl.*, F. Friedrich. 1886. M. 1,20. | knaben | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Ivanhoe* (im auszug).[3] | *Renger*, E. Penner. M. 1,40. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Kenilworth.* (Auszug.)[4] | *Velh. Kl.*, Sonnenburg. M. 1,—. | knaben | I | stat. | kurs. | priv. |
| —. *Marmion.* | *Weidmann*, K. Sachs. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Mediæval Scenes from the Land of W. Scott.* (Aus „*The Fair Maid of Perth.*“) | *Renger*, H. Bahrs. M. 1,10. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Setzt eine gute klasse und einen tüchtigen lehrer voraus. Vielleicht am besten nur zur *privatlektüre* (im sinne der liste) zu empfehlen.

[2] Nur mit nutzen zu verwenden, wo *schüler* und *lehrer* sich speziell für *kunst* interessiren und der *letztere* den stoff *ganz beherrscht.*

[3] Des vokabelreichtums wegen nur mit einer *guten* klasse zu lesen. Auch dürfte die ausgabe noch *gekürzt* werden.

[4] Auch heute noch gehen die urteile über verwendung von *Kenilworth* als *klassenlektüre* sehr auseinander, doch hat sich diesmal eine entschiedene *mehrheit* für *zulassung* ausgesprochen.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Scott, Walter,** *Quentin Durward.* | *Renger,* F. Pabst. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Scenes from Old Scottish Life.* | *Renger,* H. Bahrs. M. 1,10. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Sir William Wallace and Robert the Bruce.* | *Derselbe,* H. Fehse. 2. aufl. M. 1,10. | knaben | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Tales of a Grandfather.* (*Text*ausg.)[1] | *Kühtmann,* O. Schulze. M. 0,90. Wb. m. 0,25. | jede | III | stat. | kurs. | priv. |
| —. — | *Lindauer,* Bauer u. Link. 1890. M. 1,30. | jede | III | stat. | kurs. | priv. |
| — — | *Sigismund u. Volckening,* Berlin. H. Löwe. M. 1. | jede | III | stat. | kurs. | priv. |
| — —[2] | *Velh. Kl.,* F. Friedrich. M. 0,75. | jede | III | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[3] | *Weidmann.* E. Pfundheller. 4. aufl. M. 1,50. Wb. m. 0,50. | jede | III | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Lady of the Lake.*[4] | *Friedberg u. Mode,* Krummacher. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Groppe,* Trier. H. Ahn. M. 1,35. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger,* Werner. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Da *kein kommentar* vorhanden, *nur für sehr kundigen lehrer brauchbar.* Wörterbuch mit *phonetischer umschrift.*

[2] Da im kommentar und wörterbuch die *gleichen* vokabelverdeutschungen stehen, dürften dieselben wenigstens im *kommentar* künftig *wegbleiben.* Oder auch umgekehrt!

[3] In dieser sonst trefflichen ausgabe ist leider der *druck nicht* den *hygienischen anforderungen entsprechend.* Sie kann daher nur mit dem *vorbehalt* empfohlen werden, dass die neue schriftleitung (Lücking-Hausknecht) ungesäumt einen *neudruck* mit *grösseren lettern* und *besserem papier* etc. veranlasst.

[4] Auch *hier* ist der *druck zu klein,* muss daher *neudruck* mit *grösseren lettern* von der verlagshandlung gefordert werden.

| Verfasser, werk, | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Scott, Walter, *The Lady of the Lake.* | *Teubner,* W. Wagner. M. 2,40. | jede | I | stat. | **kurs.** | **priv.** |
| –, — | *Velh. Kl.,* O. Thiergen. M. 0,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *The Lay of the Last Minstrel.* | *Velh. Kl.,* O. Natorp. M. 0,80. | jede | II/I | stat. | **kurs.** | priv. |
| –, *Waverley.* | *Velh. Kl.,* E. Penner. 2 teile à M. 0,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Seamer, *Shakespeare Stories.*[1] | *Herbig,* Berlin. H. Saure. 3. aufl. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | **kurs.** | priv. |
| Seymour, Mary, *Chaucer Stories.* | *Renger,* Klöpper. M. 1,10. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Romantic Tales of Olden Times.* | *Gärtner,* Klöpper. M. 1,10. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Shakespeare Stories.* | *Dieselben.* M. 1,—. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Seeley, *Expansion of England.* (*Textausg.*)[2] | *Kühtmann,* Opitz. M. 1,40. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Obwohl gewichtige stimmen gegen *alle „Shakespeare stories"* sich aussprechen und *nur die originale selbst* — natürlich in purifizirten schulausgaben — gelesen haben wollen, so bleibt doch für schulen, *die nur wenige jahre mit geringer stundenzahl dem englisch widmen können* (z. b. gymnasien) *das unleugbare bedürfnis,* den schülern wenigstens *einen* „vorgeschmack" von Shakespeare zu geben, der sie *reizt,* die originale selbst zu lesen, sobald sie *können.*

Was den angeblich „allzu altertümelnden stil" der erzählungen anlangt, so ist gerade das, unseres erachtens, der *hauptvorzug* dieser *Seamerschen* erzählungen gegenüber *Lamb's Tales from Shakespeare,* dass sie jene durch den inhalt sehr nahe gelegte klippe sehr glücklich vermeiden, soweit dies, der natur der sache nach, überhaupt *möglich* ist. Was davon noch übrig bleibt, kann unmöglich schaden stiften, wenn der *lehrer* irgendwie seine *schuldigkeit* thut, auf den unterschied der alten, Shakespeareschen und der *modernen* ausdrucksweise gebührend aufmerksam zu machen.

[2] Bei dem *aktuellen interesse,* das die in diesem buche behandelte *„expansion"* auch für *uns deutsche* hat, wäre eine ausgabe mit *guter einleitung, kommentar* und *wörterbuch* sehr zu wünschen.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Shakespeare, *A Midsummer Night's Dream.* (*Text*ausg.)[1] | *Grädener*, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *As you like it.* (*Text*ausg.)[2] | *Derselbe verlag.* L. Pröscholdt. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Coriolanus.* | *Velh. Kl.*, O. Thiergen. M. 0,90. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[3] | *Weidmann*, A. Schmidt. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Hamlet.*[4] | — | — | — | — | — | — |
| —, *Henry V.*[5] | *Weidmann*, W. Wagner. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Cæsar.*[6] | *Rossberg*, Max Mann. 1902. M. 1,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Julius Caesar.*[7] | *Friedb. u. Mode*, H. Isaac. M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[8] | *Grädener*, Hamburg. L. Pröscholdt. (*Text*ausg.) M. 0,60. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[9] | *Kühtmann*, L. Pröscholdt. (*Text*ausg.) M. 0,80. Wb. M. 0,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Meissner*, Hamburg. E. Fritsche. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger*, E. Penner. M. 1,50. | jede | II/I | stat | kurs. | priv. |

[1] Eine gute ausgabe mit *einleitung* und *anmerkungen fehlt noch.*

[2] Wie beim vorhergehenden!

[3] *Ausstattung ungenügend*, bedarf des *neudrucks!* (s. bei Scott, *Tales of a Grandfather* desselben verlags!)

[4] Eine *„zweifellos brauchbare"* ausgabe *fehlt noch.*

[5] Wie zu *Coriolanus! Ausstattung ungenügend.*

[6] Vgl. anm. zu Graham, *Victorian Era.*

[7] Ausstattung *ungenügend! Neudruck* notwendig.

[8] Wie zu *Midsummer Night's Dream* und *As you like it* desselben verlags!

[9] Als blosse *text*ausgabe nur für sehr kundigen lehrer brauchbar; s. zu Seeley, *Expansion* und Shakespeare, *Midsummer Night's Dream*!

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Shakespeare, *Julius Cæsar.*[1] | *Tauchnitz*, Im. Schmidt. M. 1. kart. 1,10. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Teubner*, Riechelmann. M. 1,20. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[2] | *Weidmann*, A. Schmidt. M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *King Lear.*[3] | *Weidmann*, A. Schmidt. M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Macbeth.*[4] | *H. Bredt*, Leipzig, K. Meurer. 2. aufl. M. 1. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger*, E. Penner. M. 1,60. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[5] | *Tauchnitz*, Im. Schmidt. M. 1. kart. M. 1,10. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Teubner*, W. Wagner. M. 1,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.*, O. Thiergen. M. 0,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Measure for Measure.* (*Text*ausg.)[6] | *Grädener*, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Merchant of Venice.* | *Freytag*, Im. Schmidt. M. 1,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[7] | *Friedberg u. Mode*, H. Isaac. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Auch für *studirende* sehr zu empfehlen.

[2] Ausstattung ungenügend. *Neudruck* notwendig.

[3] Wie zum vorhergehenden!

[4] Nur unter vorbehalt *vorschriftsmässigen neudrucks!* Dies gilt auch von den anderen bisher erschienenen bändchen von Meurers Shakespeare für schulen, *Merchant of Venice* und *Julius Cæsar*, die erst bei Römke & Co. in Köln verlegt wurden, jetzt bei H. Bredt in Leipzig erscheinen.

[5] Auch für *studirende* sehr zu empfehlen.

[6] S. oben bei *Jul. Cæsar* desselben verlags!

[7] Wie zu *Jul. Cæsar* desselben verlags!

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Shakespeare, *Merchant of Venice.*[1] | *Grädener*, Hamburg. (*Textausg.*) M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[2] | *Renger*, O. Dickmann. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Teubner*, L. Riechelmann. M. 1,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.*, E. Penner. M. 0,60. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[3] | *Weidmann*, H. Fritsche. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Merry Wives of Windsor.* (*Textausg.*)[4] | *Grädener*, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Othello.*[5] | — | — | — | — | — | — |
| —, *Richard II.* | *Teubner*, L. Riechelmann. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.*, E. Pätsch. M. 0,90. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Richard III.* | *Dieselben.* M. 1,10. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *Romeo and Juliet.*[6] | — | — | — | — | — | — |
| —, *The Tempest.* (*Textausg.*)[7] | *Grädener*, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Dr. Stolte*, Hamann. M. 1.20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Wie zu *Jul. Cæsar*, *Midsummer Night's Dream* und *As you like it* desselben verlags: ohne einleitung und anmerkungen *nur für wenige lehrer* im unterricht verwendbar.

[2] In akt V, der nur 1 sc. hat, sollten v. 22, 109, 130, 230 und 231, *ihres schlüpfrigen doppelsinnes wegen, ausgemerzt werden.*

[3] Wie zu *Merchant* und den anderen Shakespeare-ausgaben desselben verlags!

[4] Wie zu *Merchant* und den anderen Shakespeare-ausgaben desselben verlags.

[5] Eine *unbeanstandete* ausgabe *fehlt* bis jetzt noch.

[6] Wie zu *Othello*: eine *unbeanstandete* ausgabe *fehlt* noch.

[7] Wie zu *Merry Wives* und den anderen Shakespeare-ausgaben desselben verlags!

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Shakespeare, *The Tempest.* | *Velh. Kl.*, Thiergen. M. 0,90. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Twelfth Night or What you will.*[1] | *Tauchnitz*, H. Conrad. M. 1,40. kart. M. 1,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Two Gentlemen of Verona.* (*Text*ausg.)[2] | *Grädener*, Hamburg. W. Wagner. M. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Sheridan, *The Rivals.* | *Groppe*, Trier. H. Ahn. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Teubner*, Riechelmann. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *The School for Scandal.* | *Lindauer*, München. Türkheim. 1897. M. 1,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| –, — | *Teubner*, O. Dickmann. M. 1,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| *Simple Stories for Young Folks:* from various authors. | *Velh. Kl.*, Bandow. M. 0,75. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Smiles, *George Stephenson.*[3] | *Simion*, Wershoven. Ohne wörterb. Preis? | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| –, *Industrial Biography.* | *Gärtner*, F. Glauning. M. 1,20. | knaben, besonders real- u. gewb.-schul. | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Smith, Goldwin. *A Trip to England.*[4] | *Gärtner*, G. Wendt. M. 1,20. | desgl. | II/I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Einige stimmen wollen diese ausgabe nur für *seminarien* oder für *studenten* gelten lassen, „da der wissenschaftliche apparat über das bedürfnis der schule hinausgehe"; rücksichtlich des *wertes* der bearbeitung sind aber *alle stimmen einig*. Jener einwand ist uns daher nicht wichtig genug erschienen, um die ausgabe unserer jugend vorzuenthalten.

[2] Wie oben zum *Tempest* desselben verlags!

[3] Etwas eingehendere technische erläuterungen und wörterbuch wären zu wünschen.

[4] Jedoch sind, nach ansicht solcher kollegen, die es erprobten, nur die kapitel 8—30 für *klassenlektüre* zu empfehlen, da kapitel 1—7 zu

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *South Africa, Sketches by Trollope, Froude, Lady Barker.*[1] | *Gärtner*, Feyerabend. M. 1,50. | jede | III/I | stat. | kurs. | priv. |
| Southey, *The Life of Nelson.* | *Renger*, Parow. 2. aufl. M. 1,50. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Velh. Kl.*, Thiergen. 1897. M. 1,30. | knaben | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Stanhope, Earl, (Lord Mahon), *Prince Charles Stuart.*[2] | *Tauchnitz*, M. Krummacher. M. 1,20. kart. m. 1,30. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| Stevenson, *Across the Plains, and An Inland Voyage.* | *Freytag*, Ellinger. M. 1,60. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *Stories for the Schoolroom.* (*Various Authors.*) | *Freytag*, Joh. Bube. 1898. M. 1,50. | knaben, mädchen | O III<br>II | stat. | kurs. | priv. |
| —, fortsetzung: *More Stories* etc. | *Dieselben.* 1899. M. 1,50. | knaben, mädchen | O III<br>II | stat. | kurs. | priv. |
| *Stories from English History.* | *Dieselben.* 1897. M. 1,80. | knaben, mädchen | O III<br>II | stat. | kurs. | priv. |
| Tennyson, *Ausgewählte gedichte.* | *Klingenstein*, Salzwedel. H. Fischer. M. 0,80. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| —, *A Selection from his Works.* | *Fleischer*, Leipzig. J. Ahn. M. 1,60. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |

vorwiegend *statistisches*, insbesondere *viele namen* mit kurzen bemerkungen enthalten, die schwer im gedächtnis der schüler haften und wenig interesse erwecken können. Es dürfte sich daher empfehlen, dass der *lehrer* den *inhalt* von kapitel 1—7 nur zu einer von *ihm* den schülern vorzutragenden *einleitung* in die folgenden *kapitel 8—30* benützt, die nach übereinstimmendem urteil *aller* gutachten ebenso interessant als lehrreich sind. Vielleicht entschliesst sich der herausgeber für eine hoffentlich recht bald nötig werdende *neue auflage* zu einer entsprechenden umgestaltung der kapitel 1—7.

[1] Da das original schon 1885 erschienen ist, so ist nicht zu übersehen, dass jetzt vieles *sehr verändert* ist.

[2] Dürfte etwas *gekürzt* werden; wörterbuch wünschenswert!

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Tennyson, *Enoch Arden and Other Poems.*[1] | *Friedberg u. Mode*, E. Regel. M. 0,80. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| —, —[2] | *Tauchnitz*, A. Hamann. 1886. M. 0,70. Wb. M. 0,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Tennyson, *Idyls of the King.*[3] | *Dr. Stolte*, A. Hamann. M. 1. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Thackeray, *A Selection from . . .* | *Fleischer*, H. Ahn. M. 1,35. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| *The Heroes of English Literature.* | *Gärtner*, Rost. M. 1,40. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| *The Story of English Literature.* | *Velh. Kl.*, J. Bube. M. 1,20. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |
| Traill, Mrs., *In the Forest. Pictures of Life and Scenery in the Woods of Canada.* | *Renger*, Cl. Klöpper. M. 0,80. | jede, besonders aber mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| Trollope, *Drei erzählungen.* | *Freytag*, J. Ellinger. M. 1,50. | jede | II/I | stat. | kurs. | priv. |
| Twain, Mark, *A Tramp Abroad.* | *Freytag*, Max Mann. 1901. M. 1,20. Wb. m. 0,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Prince and the Pauper.*[4] | *Gärtner*, Lobedanz. M. 1,50. | jede | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| Tyndall, *Fragments of Science.*[5] | *Gärtner*, W. Elsässer u. P. Mann. M. 1,20. Wb. m. 0,50. | jede | I | stat. | kurs. | priv. |

[1] Die bemerkungen über die *metrik* bedürfen hie und da der *revision.*

[2] *Kommentar* der *revision* und *ergänzung* bedürftig. (Weniger blosse übersetzungen, mehr sachliche erklärungen, die oft sehr nötig.)

[3] Der *schwierigkeiten* wegen (die durch einleitung und kommentar allerdings wesentlich vermindert sind) vielleicht doch nur der *privatlektüre* reifer primaner zuzuweisen; jedenfalls *Idyll II* wegen des, wiewohl mit aller dichterischen feinheit behandelten, *ehebrecherischen verhältnisses* von Lanzelot und Guinevere.

[4] Trotz mancher unwahrscheinlichkeiten und oft altertümelnder sprache sehr fesselnd und kulturhistorisch interessant, da es eine getreue schilderung Londons und der kulturverhältnisse unter Heinrich VIII. gibt.

[5] Nur in der hand eines *naturwissenschaftlich gebildeten lehrers* mit nutzen verwendbar.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, auflage, preis | schule | klasse | stat. | kurs. | priv. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Tytler, Ann Fraser, *Leila or the Island.* | *Velh. Kl.*, E. Wetzel, M. 0,90. | mädchen | III/II | stat. | kurs. | priv. |
| *Useful Knowledge.* (Materialien zu sprachübungen u. lektüre.) | *Gärtner*, J. Wershoven. M. 1,20. Quest. m. 0,30. | jede | II | stat. | kurs. | priv. |
| Yonge, Mrs., *The Book of Golden Deeds.* | *Pierer*, Van Muyden u. Rudolph. M. 0,60. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — | *Renger*, G. Wolpert. M. 1. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, — (*Text*ausg.) | Dieselben. M. 0,60. | mädchen | II | stat. | kurs. | priv. |
| —, *The Little Duke or Richard the Fearless.* | *Tauchnitz*, E. Roos. M. 0,90. kart. M. 1. Wb. M. 0,20. | mädchen | I. Stufe | stat. | kurs. | priv. |

Exemplare der vom *neuphilologischen kanon-ausschuss* aufgestellten *listen* der als zweifellos brauchbar erkannten schulausgaben, *englischer* sowohl als *französischer*, sind künftig zu dem verkaufspreis von *50 pf. pro liste jederzeit* von der verlagshandlung *Elwert* in *Marburg i. H.* für *jedermann* zu haben und durch jede buchhandlung zu beziehen.

*Heidelberg.* Prof. dr. H. Müller.

## RACINE UND SAINT-CYR.

(Fortsetzung.)

Und endlich bringe ich das zeugnis der schwägerin des königs, der herzogin von Orléans, die über diese angelegenheiten sicher gut unterrichtet gewesen ist. Die stelle ist höchst charakteristisch für M$^{me}$ de Maintenon *intime*:

„Kein hof ist mehr in ganz Frankreich, das hat die Maintenon am ersten inventiert; *denn wie sie gesehen, dass der könig sie nicht vor königin declarieren wollen*, hat sie die junge dauphine als einen hof zu halten, in ihrer kammer bei sich behalten, wo weder rang noch dignität war; ja die prinzen und die junge dauphine mussten unter dem vorwand, dass es ein spiel wäre, diese dame an ihr toilette und an tafel aufwarten. Die dauphine hat sie oft gekämmt wie eine kammermagd, und die prinzen trugen ihre schüsseln, gaben die teller und brachten zu trinken. Das hat den ganzen hof über einen haufen geworfen, dass niemands mehr wusste was oder wer er war, aber ich bin nie in diesem spiel gewesen; wenn ich zu der frauen ging, setzte ich mich neben ihrer niche in eine chaise und habe ihr nie weder an tafel noch an der toilette aufgewart. Es wollten mir etliche leute raten, wie die dauphine und die prinzen zu thun, ich antwortete aber: *je n'ai jamais été élevée à faire des bassesses et je suis trop vieille pour faire des jeux d'enfants*, seiter dem hat man mir nicht mehr davon gesprochen."

Danach kann über diesen punkt kein zweifel obwalten. *Esther* wurde in szene gesetzt, um diesen höchsten und letzten triumph zu feiern. Alles das geschah nach ausbruch des

krieges, aber vor dem feldzug von 1689[1], also zur zeit der aufführung von *Esther.* Die von M^me^ de Maintenon ängstlich erwartete erklärung blieb aus. *Au bout de quelques jours inquiète de ce que le roi ne lui parlait de rien là-dessus, elle se hasarda de lui en toucher quelque chose. L'embarras où elle mit le roi la troubla fort. Elle voulait faire effort; le roi coupa court sur les réflexions qu'il avait faites, les assaisonna comme il put, mais il finit par la prier de ne plus penser à être declarée et à ne lui en parler jamais.* Man kann sich denken, an welchem tag M^me^ de Maintenon die feierliche erklärung ihrer neuen würde erwartet hatte: bei der glänzendsten der *Esther*-vorstellungen, zu der auch die englischen majestäten erschienen; denn diese residirten damals in Saint-Germain, wo sie von ihrem freunde Lauzun, dem einstigen günstling Ludwigs, beraten wurden.

Die geschicke dieses höflings grenzen ans märchenhafte. Er, der schon des königs einwilligung zur heirat mit Ludwigs kousine hatte, machte bald darauf bekanntschaft mit dem gefängnis, weil er sich mit Louvois und M^me^ de Montespan überworfen hatte, da sie ihn um eine hohe stellung brachten, die ihm vom könig versprochen war. Dies persönliche verhältnis zu Louvois ist hier wichtig. *Le comte de Lauzun,* sagt Spannheim, NE GARDAIT AUCUN MÉNAGEMENT AVEC LE MARQUIS DE LOUVOIS *avec lequel il était fort brouillé, et* EN AVAIT PEU D'AILLEURS POUR LA MAÎTRESSE *de Sa Majesté qui était alors M^me^ de Montespan.* Er erlangt zwar seine freiheit wieder, aber nicht die gunst des königs, er darf in Versailles nicht erscheinen und hält sich in Paris auf. Bei ausbruch der revolution in England erhält er vom könig die erlaubnis nach London zu gehen. Im dezember 1688 geleitet er die königin und ihren sohn nach Frankreich, wohin Jakob II. kurz darauf unbelästigt folgt. Die sache war extra für ihn eingefädelt, um ihn an den hof

[1] Das geht mit sicherheit aus Saint-Simon hervor: *Elle apprit enfin ce qui s'était passé, et quel jour entre le roi et son ministre. Il fallait se donner le loisir des conjectures pour miner peu à peu son ennemi . . .* QUE LA GUERRE RENDAIT NÉCESSAIRE, und dann: *A l'égard de ce ministre, dont* LA SULTANE MANQUÉE *avait plus de hâte de se délivrer, elle ne manqua aucune occasion d'y préparer les voies.* CELLE DES INCENDIES DU PALATINAT *(1689) lui fut d'un merveilleux usage.*

zurückzubringen, wo er nun die jakobitische politik der Mme de Maintenon emsig mit betrieb. Jakob erhielt schliesslich doch schiffe, waffen und geld, um nach Irland gehen zu können, später auch hilfstruppen unter dem oberbefehl Lauzuns. Wie verfehlt diese politik war, ist bekannt; Lauzun aber triumphirte: Jakob hatte ihm den hosenbandorden verliehen, Ludwig ernannte ihn zum herzog. Und diese erhebung und die erneute gunst seines feindes Lauzun war eine niederlage und demütigung Louvois', die keinen anderen grund hatte, als ihn zu ärgern. Denn die englische politik Louvois' war die richtige. Jakob II. war der *charretier embourbé par excellence.* So sagt denn auch Rousset mit recht[1]:

*Louis XIV méritait bien lui-même d'être compté parmi ceux qui faisaient les affaires de Guillaume III. Envoyer en Irlande sept ou huit mille hommes de bonnes troupes, et leur donner pour général un fou, un bouffon de cour, sans talent, sans cœur, sans vergogne, un Lauzun, quelle pitié! Voilà ce que Louis XIV avait fait pour complaire à Jacques II, à la reine d'Angleterre, à madame de Maintenon peut-être, et certainement pour déplaire à Louvois.*

Ohne zweifel musste die dem in die tiefste ungnade gefallenen höfling wieder zugewendete gunst Louvois auf das empfindlichste berühren, um so mehr als Lauzuns ganz verdienstlose mission[2] als eine grosse heldenthat belobt und belohnt wurde.[3] *J'admire l'étoile de M. de Lauzun,* schreibt Mme de Sévigné, *qui veut encore rendre son nom éclatant quand il semble qu'il soit tout à fait enterré,* und an einer anderen stelle lässt sie durchblicken, dass die ganze sache abgekartetes spiel war, um Lauzun wieder an den hof zu bringen: *M. de*

---

[1] A. a. o. IV, 382.

[2] Er hatte den auftrag erhalten, dem könig von England 20000 pistolen zu überbringen (Mme de Sévigné, 24. dez. 1688). Man nahm an, dass Wilhelm von Oranien Jakob II. und seiner familie keine hindernisse bei der flucht bereiten würde.

[3] Dangeau, 23. dez. 1688. *Le roi a écrit à mademoiselle de Montpensier* (Lauzuns einstige braut) *qu'il ferait venir M. de Lauzun à la cour, qu'elle ne devait pas être fâchée, et qu'il n'avait pu s'empêcher d'accorder la permission de le voir à un homme qui venait de faire une action si heureuse et si importante.*

*Lauzun doit être bien content de cette aventure; il a . . . trouvé enfin le chemin de Versailles en passant par Londres:* CELA N'EST FAIT QUE POUR LUI. *La princesse* (s. s. 95 anm. 3) *est outrée de penser que le roi en est content et qu'on le verra revenir à la cour.*

Wer hatte Lauzun den weg nach Versailles über London gewiesen? wer ihm die mission verschafft, dem könig Jakob eine grössere geldsumme zu überbringen, damit er mit einem königlichen auftrag vor ihm erschien? Welcher fürsprache und empfehlung verdankte er das unbegrenzte vertrauen, das der englische könig ihm entgegenbringt, derart, dass er sein erster ratgeber wird? Will man wirklich glauben, dass ein in ungnade gefallener höfling nur zu kommen braucht, um so ohne weiteres mit offenen armen und unbeschränktem vertrauen aufgenommen zu werden? So leichtgläubig dürfte wohl der leichtgläubigste nicht sein. Wer ebnete Lauzun die wege? An wen hatte er sich gewandt, um wieder zu gnaden angenommen zu werden? An M^me de Maintenon. Das erzählt uns Saint-Simon: *Lauzun mit en œuvre ses anciennes liaisons et ses cessions à M. du Maine*[1] *dans l'esprit de se servir d'eux auprès de M^me de Maintenon et par elle auprès du roi.* Das erzählt uns M^me de la Fayette nebst allen den folgen, die sich daraus für die englische politik ergaben:

*A proprement parler, Mr. de Lausun étoit le Ministre d'Angleterre en France. Il n'avoit jamois été aimé de Mr. de Louvois mais il* FAISOIT TOUT CE QU'IL POUVOIT POUR GAGNER LES BONNES GRÂCES DE MADAME DE MAINTENON. *Il sçavoit bien qu'il n'y avoit que ces deux côtés pour pouvoir approcher le Roi, et peut-être comptoit-il celui de Madame de Maintenon comme le plus sûr. Il jugeoit avec tout le monde que Madame de Maintenon ne regardoit point Mr. de Louvois comme son ami: au contraire elle ne le regardoit que comme un Ministre utile du Roi, un Ministre qui étoit bien avec son Maître sans qu'elle y eût eu contribué, et qui étoit bien dans son esprit avant elle. Mais Mr. de Seignelai, elle le regardoit comme sa Créature: quoiqu'elle ne fût pas liée*

[1] Der duc du Maine war bekanntlich der liebling der M^me de Maintenon. Lauzun hatte seine freiheit nur dadurch wiedererlangen können, dass sie seine ehemalige braut durch schwere opfer zu gunsten des duc du Maine erkaufte.

*de droit fil avec lui, elle l'étoit par ses sœurs, Madame de Beauvilliers et Madame de Chevreuse. Mr. de Lausun crut donc qu'il féroit un grand coup pour lui et qui plairoit fort à Madame de Maintenon de tirer l'affaire d'Irlande des mains de Mr. de Louvois pour la mettre dans celles de Mr. de Seignelai. Il persuada si bien la Reine d'Angleterre que cela fut fait et peut-être au grand contentement de Mr. de Louvois.*

Es ergibt sich hieraus sofort auch die stellung der kirchlich gesinnten M^me^ de Maintenon zu dem höchst kirchlich gesinnten englischen königspaar. Schon der umstand, dass Montchevreuil oberhofmarschall in Saint-Germain wird, ist bezeichnend genug, ganz zu schweigen von den unablässigen besuchen und dem intimen verkehr, der sich zwischen M^me^ de Maintenon und der königin von England anspinnt.

Die eingehende darstellung der politischen ereignisse ist unerlässlich, wenn man verstehen will, inwiefern sie in Racines *Esther* dargestellt werden. Der gottlose, grausame minister Aman wird gestürzt. Dem charakter des Aman entspricht der Louvois' genau. Spannheim spricht von *son humeur naturellement brusque, impérieux et emporté.* Elisabeth Charlotte schreibt: „Mr. de Louvois war von gar bösem naturell“, „er war ein teufel, rauh und impertinent“, „es war ein abscheulicher böser mann. Er glaubte wohl an den teufel, aber nicht an unseren herrn gott“, vergl. *Esth.* 937:

*C'est celui qui trouble la terre*
*Peut-on en le voyant ne le connaître pas?*
*L'orgueil et le dédain sont peints sur son visage.*
780. *Son orgueil est sans borne ainsi que sa richesse.*

Man vergleiche ferner den ausspruch der M^me^ de M.: *Ma présence gêne Louvois* und den vers Amans:

*Un je ne sais quel trouble empoisonne ma joie.*

Man vergleiche, was die herzogin von Orléans schreibt: „Louvois hat dem könig wohl und treu gedient und besser als keiner, aber er hat sich selber dabei nicht vergessen und seine hand stark gemacht“ mit den versen:

*Ce zèle que pour lui vous fîtes éclater*
*Ce soin d'immoler tout à son pouvoir suprême,*
*Entre nous,* AVAIENT-ILS D'AUTRE OBJET QUE VOUS-MÊME?

Unverkennbar ist Louvois in den versen 1208—1213 gezeichnet:

*J'ai vu l'impie adoré sur la terre.*
*Pareil au cèdre, il cachait dans les cieux*
*Son front audacieux.*
(Bis hierher bibelworte, was folgt, ist zugabe Racines.)
*Il semblait à son gré gouverner le tonnerre,*
(kriegsminister)
*Foulait aux pieds ses ennemis vaincus*
(verwüstung der Pfalz).
*Je n'ai fait que passer, il n'était déjà plus.*
(Gott im schwachen, M^me de M., mächtig.)

Dass dem so ist, geht zum überfluss daraus hervor, dass kurz nach Louvois' tod, am 27. september 1691, M^me de Maintenon an die äbtissin von Fontevrauld schreibt: *Il ne fit que passer, et n'était déjà plus,* also den letzten vers dieser strophe zitirt mit hinweis auf Louvois.

Eine noch beweiskräftigere stelle muss ich für später zurücklegen.[1]

Dass in *Esther* M^me de Maintenon gezeichnet ist, hat, glaube ich, noch niemand bezweifelt. Die reize körperlicher schönheit, an denen allein der alte Ahasveros gefallen gefunden haben wird, werden nicht erwähnt, denn ihre schönheit hatte den könig kalt gelassen, wohl aber die der geistreichen unterhaltung, durch die die neue Esther den könig fesselte. Man vergleiche folgende stellen aus den briefen der M^me de Sévigné:

6. april 1680. *Sa Majesté va passer très souvent deux heures de l'après-dîner dans la chambre de cette dernière (M^me de M.), à causer avec une amitié et un air libre et naturel qui rend cette place la plus désirable du monde.*

21. juni 1680. *Les conversations de Sa Majesté avec M^me de M. ne font que croître et embellir.*

17. juli 1680. *Elle lui fait connaître un pays tout nouveau, je veux dire, le commerce de l'amitié et de la conversation, sans chicane et sans contrainte: il en paraît charmé.*

[1] Ich halte es überhaupt nicht für meine aufgabe, alle diese stellen nachzuweisen, das ist sache der erklärer von Racines *Esther*.

V. 669. *Je ne trouve qu'en vous je ne sais quelle grâce*
*Qui me charme toujours et jamais ne me lasse.*
V. 1016. *Oui, vos moindres discours ont des grâces secrètes,*
*Une noble pudeur à tout ce que vous faites*
*Donne un prix que n'ont point ni la pourpre ni l'or.*

Man kann Saint-Cyr nicht verkennen in den versen 101 ff.:

*Cependant mon amour pour notre nation*
*A rempli ce palais de filles de Sion* u. s. w.

Man erkennt die feste zuversicht der M^me^ de M., zur königin erklärt zu werden, in den versen:

SOYEZ REINE, *dit-il, et dès ce moment même*
DE SA MAIN SUR MON FRONT POSA SON DIADÈME.

Ludwig XIV. ist unverkennbar, wenn man folgende stelle aus Spannheims *Relation de la Cour de France:*

*Et comme on vit le Roi même, depuis la mort de la Reine, dans la vigueur, on peut dire, de l'âge, renoncer à ses inclinations passées pour les belles de sa cour et* MALGRÉ LES AVANCES QU'ON NE MANQUOIT DE LUI EN FAIRE, *éloigné d'ailleurs de toute pensée d'en venir à un second marriage qui donnât à une nouvelle reine, et, outre cela, dans un grand penchant à la dévotion tout cela, dis-je, ne put que faire réfléchir davantage sur la nature et sur les suites de cette conduite qu'il gardait et redoubloit de plus en plus pour M^me^ de Maintenon.*

vergleicht mit den versen 55—64:

*Qui pourroit cependant t'exprimer les cabales*
*Que formoit en ces lieux ce peuple de rivales*
*Qui toutes, disputant un si grand intérêt,*
*Des yeux d'Assuérus attendoient leur arrêt?*
*Chacune avait sa brigue et de puissants suffrages:*
*L'une d'un sang fameux vantoit les avantages;*
*L'autre pour se parer de superbes atours,*
*Des plus adroites mains empruntoit le secours.*
*Et moi pour toute brigue et pour tout artifice*
*De mes larmes au ciel j'offrois le sacrifice.*

In der bibel handelt es sich weder um kabalen, noch um anerbieten und kunstgriffe, sondern der könig bestellt schauer,

lässt allerlei schöne jungfrauen zusammenbringen, und Esther findet gnade.

Ist Lauzun-Mardochée zu verkennen in den versen 560 bis 563:

*Assis le plus souvent aux portes du palais* (Paris)
*Sans se plaindre de vous ni de sa destinée* (ungnade)
*Il y traîne, Seigneur, sa vie infortunée.*

Wie erlangt Mardochée des königs gunst? Er hat einen mordanschlag gegen den könig entdeckt (*Esther* II, 21—22) und ihn durch Esther dem könig enthüllt:

v. 445. *Son avis salutaire*
*Découvrit de Tharès le complot sanguinaire.*

Ist es nicht auffällig, dass dieser mordanschlag dreimal erwähnt wird, v. 100, v. 445, v. 527—529, und dass Racine ihn nochmals unterstreicht, indem er v. 921 einen zweiten mordanschlag gegen Esther ersinnt, von dem nichts in der bibel steht? Oder hängt das nicht vielmehr damit zusammen, dass angeblich mitte 1688 ein anschlag gegen Ludwig XIV. entdeckt wurde, und dass die festgenommenen Louvois als anstifter bezeichneten? Die festnahme erfolgte im juli 1688. Am 9. dezember schreibt Louvois an den polizeidirektor de la Reynie:

*J'ai reçu les interrogatoires par lesquels le roi a vu que le projet de m'accuser de desseins exécrables contre sa personne est certain et que pendant un long temps les prisonniers que l'on tient se sont recordés tout ce qu'ils devoient dire lorsqu'ils me seroient confrontés, lequel projet étant fait par des gens que je ne connois point et auxquels je n'ai jamais fait ni bien ni mal* NE PEUT AVOIR ÉTÉ CONÇU PAR EUX. *Aussi sa Majesté s'attend-elle qu'après être venu à bout* DE DÉVELOPPER CE MYSTÈRE *et d'en tirer l'aveu des coupables vous ferez en sorte* DE TIRER D'EUX LE NOM DE CEUX QUI LES Y ONT INDUITS.

Aus den letzten worten geht hervor, dass Louvois in diesem anschlag eine zettelung gegen seine person erblickt. Die sache war geschickt geplant, und Lauzun dürfte der Mardochai gewesen sein, der auf den lohn seiner that warten musste, bis die sendung nach England ihm die ersehnte rückkehr an den hof brachte.

Wer nur einigermassen mit den phasen des erbleichens vom stern der M^me^ de Montespan vertraut ist, erkennt sie sofort in den versen:

*Peut-être on t'a conté la fameuse disgrâce*
*De l'altière Vasthi donc j'occupe la place.*

— — — — — — — — — — — —

*Mais il ne put sitôt en bannir la pensée,*
*Vasthi régna longtemps dans son âme offensée.*

Der dichter hat auch sich und seinen freund nicht vergessen. Man vergleiche folgende stelle aus Louis Racines *Memoiren*:

*Leur étonnement fut bien grand, lorsque le Roi* OBLIGÉ DE GARDER LE LIT, *les fit appeler, avec ordre d'apporter ce qu'ils avaient écrit de nouveau sur son Histoire et qu'ils virent en entrant M^me^ de Maintenon assise dans un fauteuil près du chevet du Roi s'entretenant familièrement avec sa Majesté*

und die verse in der 1. szene des 2. aktes:

*Enfin las d'appeler un sommeil qui le fuit,*
*Pour écarter de lui ces images funèbres,*
*Il s'est fait apporter ces annales célèbres*
*Où les faits de son règne, avec soin amassés,*
PAR DE FIDÈLES MAINS *chaque jour sont tracés.*
*On y conserve écrits* LE SERVICE *et* L'OFFENSE,
*Monuments éternels* D'AMOUR ET DE VENGEANCE.

Kurz, *Esther* wimmelt von anspielungen auf die politischen und gesellschaftlichen verhältnisse jener zeit. Wie Racine in seinen weltlichen trauerspielen den hof Ludwigs XIV., wie M^lle^ de Scudéry ihre zeit in ihren romanen unter der maske der antike dargestellt hatte, so brachte ihn Racine jetzt, wo man fromm geworden war, in einem biblischen stoffe, und man geht kaum fehl in der annahme, dass mit der anregung Racine auch den hinweis auf Esther von M^me^ de Maintenon empfangen hat, und dass in dem stücke noch viel mehr steckt, was nur für die eingeweihten erkennbar war, und was uns vielleicht für immer verborgen bleiben wird. Nur aus dieser, durch den biblischen stoff leicht verhüllten, durchsichtigen darstellung von Louvois' sturz erklärt sich das ungeheure aufsehen, das

*Esther* in der hofgesellschaft erregte; dass der könig selbst mit beiden händen beifall klatschte, steigerte den erfolg ins unglaubliche. So schreibt M^me^ de Lafayette:

*Comme le prix des choses dépend ordinairement des personnes qui les font ou qui les font faire, la place qu'occupe Madame de Maintenon fit dire à tous les gens qu'elle y mena que jamais il n'y avait rien eu de plus charmant, que la Comédie étoit supérieure à tout ce qui s'était jamais fait en ce genre-là, et que les Actrices, même celles qui étaient transformées en Acteurs jettoient de la poudre aux yeux de la Chammelay, de la Raisin, de Baron et des Montfleury,* und weiterhin:

*Le roi en revint charmé: les applaudissemens que S. M. donna, augmentèrent encore ceux du Public. Enfin l'on y porta un degré de chaleur qui ne se comprend pas, car il n'y eut ni petit ni grand qui n'y voulut aller, et ce qui devoit être regardé comme une Comédie de Couvent devint l'affaire la plus sérieuse de la Cour.*

M^me^ de Maintenon hatte sich eine kleine privatgenugthuung bereitet. Der könig hatte auch die proben mit regem interesse verfolgt.[1] Die erste aufführung fand im engsten kreise am 26. januar 1689 statt. In des königs gefolge waren: die herzöge von Beauvilliers und Chevreuse, Colberts schwiegersöhne, der graf von Noailles, der spätere gemahl der nichte der M^me^ de Maintenon, Montchevreuil, ihr intimus, Dangeau, ihr günstling, d'Aubigné, ihr bruder, also die ganze Maintenonclique, dazu einige bischöfe, unter ihnen Bossuet und Noailles, ein verwandter des obengenannten schwiegersohnes des M. d'Aubigné, einige unbedeutende höflinge, de Brionne, de Tilladet und dessen vetter de la Salle, die jedenfalls auch zur Maintenonpartei gehörten, dazu aber dann Louvois und de la Rochefoucauld, der freund Louvois' (sohn des bekannten verfassers der *Maximes*), die beiden männer, die, wie oben berichtet, die Montespan gestützt und die Maintenon aus der gunst des königs zu verdrängen gesucht hatten.

Man wird zugeben müssen, dass die sache gut angelegt war, damit sich der intime kreis der eingeweihten ganz nach

[1] Dangeau, *vendredi 7 janvier 1689: Le roi entendit pour la seconde fois, chez M^me^ de Maintenon, la répétition de la tragédie d'Esther avec la symphonie.*

herzenslust an seinem triumph weiden konnte. Aber selbstverständlich konnte auch fernerstehenden der wahre sachverhalt nicht verborgen bleiben. Alle welt machte die anwendung, man besang sie sogar in gassenhauern. Das sonderbare bei der ganzen sache ist, dass die nachwelt klüger sein wollte, als die mitwelt.

*Ce qui paraîtrait,* schreibt Mesnard[1], *peut-être à quelques personnes accréditer encore le soupçon d'une allusion cherchée par Racine, c'est que son fils lui-même a recueilli, mais toutefois sans vouloir se porter garant, cette tradition que Louvois avait dit quelque chose de semblable à ces vers d'Esther dans la première scène de l'acte II. On fut trop ingénieux dans les commentaires, dans les applications. C'était l'histoire sainte elle-même qui avait raconté d'avance les crimes permis par Louis XIV encouragés par son ministre.* Umgekehrt! Man hatte eben deswegen Esther gewählt. Wie verhält es sich nun mit dem beregten vers? Louis Racine zitirt die *Souvenirs* der M$^{me}$ de Caylus, gegen deren zuverlässigkeit von keiner seite bedenken erhoben werden können. Es heisst da bei ihm:

„*Madame de Maintenon en fut charmée* (es handelt sich um den 1. akt) *et sa modestie ne put l'empêcher de trouver dans le caractère d'Esther et dans quelques circonstances de ce sujet des choses flatteuses pour elle. La Vasthy avait ses applications, Aman des traits de ressemblance et indépendamment de ces idées, l'histoire d'Esther convenait parfaitement à Saint-Cyr*" etc., und am schluss fügt er an: *Quelques paroles échappées à un Ministre avaient,* DIT-ON, *donné lieu à ces vers: «Il sait qu'il me doit tout»* etc.

Wer war dieser *on*? wer dieser minister? Bei weiterem nachforschen habe ich eine überraschende entdeckung gemacht: die quelle ist niemand anders als M$^{me}$ de Caylus, der minister Louvois. Louis Racine, der überall bestrebt ist seinen vater im reinsten lichte zu zeigen[2], hat den text in seinem zitat

---

[1] In der ausgabe der *Grands Écrivains* III, 420, 421, 422.

[2] *Louis Racine croyait servir la mémoire de son père en disant que l'application de ces deux vers du Prologue:*

*Et l'enfer couvrant tout de ses vapeurs funèbres*
*Sur les yeux les plus saints (Innocent XI) a jeté ses ténèbres*

*était contraire aux intentions de l'auteur (!).*



geändert. Die stelle in den *Souvenirs de Mme de Caylus* lautet folgendermassen:

*La Vasthy avait ses applications, Aman* AVAIT DE GRANDS TRAITS DE RESSEMBLANCE. MONSIEUR DE LOUVOIS AVAIT MÊME DIT À MME DE MAINTENON, DANS LE TEMPS D'UN DÉMÊLÉ QU'IL EUT AVEC LE ROI, LES MÊMES PAROLES D'AMAN, LORSQU'IL PARLE D'ASSUÉRUS: IL SAIT QU'IL ME DOIT TOUT. *Indépendamment de ces idées* etc. Dieser ganz einwandfreie zeuge, der nächst den beiden machern am genauesten unterrichtet ist, sagt uns also ganz offen, dass von vornherein Aman absichtlich auf Louvois gemünzt war. Wie sicher musste Mme de Maintenon ihrer sache sein, dass sie es wagen durfte, ihn so deutlich zu zeichnen! Aber selbst wenn Mme de Caylus Louvois nicht genannt hätte, so bot die stelle und die wichtigkeit ihres zeugnisses anlass genug, die nutzanwendung zu suchen, statt über sie mit einigen worten hinwegzugleiten, und zwar deshalb um so mehr, als sie ausdrücklich anfügt:

*Enfin je crois que* SI L'ON FAIT ATTENTION AUX LIEUX, AUX TEMPS ET AUX CIRCONSTANCES, *qu'on trouvera que Racine n'a pas* MOINS MARQUÉ D'ESPRIT *dans cette occasion que dans d'autres ouvrages plus beaux en eux-mêmes.*

Mme de Caylus ist aber nicht die einzige quelle aus hofkreisen, die uns unterrichtet. Mme de Lafayette, die ich hierüber nirgends zitirt gefunden habe, schreibt:

*La Comédie représentoit en quelque sorte la chute de Madame de Montespan et l'élévation de Madame de Maintenon. Toute la différence fut qu'Esther étoit un peu plus jeune, et moins précieuse en fait de piété. L'application qu'on lui faisait du caractère d'Esther et de celui de Vasty à Mme de Montespan fit qu'elle ne fut pas fâchée de rendre public un divertissement qui n'avoit été fait que pour la Communauté et pour quelques-unes de ses amies particulières*, und weiterhin: *Tout le monde* CRUT TOUJOURS *que cette Comédie étoit allégorique; qu'Assuérus étoit le Roi, que Vasthi, qui était la Femme Concubine détronée paroissoit pour Mad. de Montespan. Esther tomboit sur Madame de Maintenon, Aman représentoit Mr. de Louvois, mais il n'y étoit pas bien peint, et apparemment Racine n'avoit pas voulu le marquer.* — Wie es mit

der letzteren behauptung steht, wissen wir. Möglicherweise täuscht sich M^me de Lafayette absichtlich.

Mesnard bemerkt weiter: *Tant de haine, de telles insultes seraient d'autant plus inexplicables, qu'il avait eu autrefois à se louer de la bienveillance de Louvois (Racine à Boileau, 24 août 1687).* Dem ist entgegenzuhalten, dass Racine im auftrag des königs und seiner gemahlin handelt, und für jeden höfling gilt, was der marschall von Villeroy derb aber treffend ausdrückte, wenn er sagte: *qu'il fallait tenir le pot de chambre aux ministres tant qu'ils l'étaient et quand le pied venait à leur glisser, le leur verser sur la tête.* Zudem hat Racine nie zu Louvois in engerer beziehung gestanden, dagegen bezeichnet er die gunst der M^me de Maintenon selbst als *la seule que j'aie tâchée de mériter.*

Wie Mesnard, so weist auch Rousset die allegorie von *Esther* ab und scheinbar mit besseren gründen: *Un grand poète,* schreibt er, *qui n'avait rien d'un politique, s'était laissé persuader de composer pour l'amusement des jeunes filles que M^me de M. faisait élever à Saint-Cyr, une sorte d'exercice dramatique et lyrique sur un sujet tiré de l'Écriture Sainte*[1] — also die landläufige ansicht, freilich der thatsache kann auch er sich nicht verschliessen, dass die zeitgenossen etwas ganz anderes darin sahen, ich lasse ihn selbst sprechen[2]:

*Dans les derniers mois de l'année 1689 et surtout pendant le mois de janvier 1690 lorsque les représentations d'Esther eurent été reprises à Saint-Cyr, on vit le public échauffé, l'applaudissement de plus en plus vif et l'admiration poussée jusqu'à l'enthousiasme. C'est que les événements politiques et militaires de l'année 1689 avaient servi de commentaire à la pièce; c'est qu'on y avait découvert des allusions qu'on s'étonnait de n'y avoir pas vu d'abord, tant elles paraissaient claires; c'est qu'en un mot la cour se croyait transportée sur le théâtre et que Racine était salué comme le plus audacieux à s'attaquer à Louvois.*

Das scheint sehr triftig, doch liegt der trugschluss auf der hand: das publikum — darunter ist hier stets der hof zu verstehen — konnte erst nach eintreten der ereignisse die

[1] A. a. o. IV, 259.
[2] Ebenda IV, 260.

anspielungen verstehen; Rousset hätte nachweisen müssen, dass der *verfasser* zur zeit des entstehens keine kenntnis von den plänen für 1689 haben konnte, dass der könig, M^me^ de Maintenon und infolgedessen auch Racine 1688 nichts von den ereignissen im folgenden jahre wissen konnten. Ich kann nichts besseres thun, als Rousset über diese verhältnisse selbst sprechen lassen[1]:

*Depuis le commencement de la guerre ses rapports avec madame de Maintenon étaient devenus froids, gênés, difficiles. L'obligation de travailler avec le roi dans la chambre et sous les yeux de cette confidente qui s'imposait à lui comme à tous les secrétaires d'Etat, lui pesait d'un poids de plus en plus lourd.*

*Avoir à traiter des plus grandes affaires du monde, à préparer les dépêches et à lire les correspondances les plus secrètes, à discuter les plans de campagne, à régler des expéditions que le plus léger indice pouvait faire échouer, avoir enfin à dire sa dernière pensée sur les hommes et sur les choses, et cependant voir toujours à cette même place ce personnage muet, cette figure de marbre qui semblait ne rien voir et ne rien entendre et qui ne perdait rien, ni un mot, ni un geste, quelle importunité!*

Dass aber die verwüstung der Pfalz schon 1688 beschlossene sache war, dafür gibt Rousset selbst die beweisstücke. Schon im oktober 1688 wird von Chamlay Louvois geraten: *Tandis que vous êtes les maîtres, ruinez, démolissez et mettez-vous par là en état d'être absolument maîtres du Rhin; dès le lendemain de la prise de Mannheim je mettrais les couteaux dedans et ferais passer la charrue dessus.* Und bereits am 17. november schreibt Louvois an den intendanten La Grange:

*Je vois le roi assez disposé à faire raser entièrement la ville et la citadelle de Mannheim et en ce cas, d'en faire détruire entièrement les habitations, de manière qu'il n'y reste pas pierre sur pierre qui puisse tenter un Électeur auquel on pourroit rendre ce terrain pendant une paix, d'y faire un nouvel établissement. Sa Majesté ne juge pas encore à propos que ce projet vienne à la connaissance de personne.*[2]

---

[1] A. a. o. IV, 252.

[2] Ebenso am 19. november an Vauban:
*Le roi sera bien aise que vous alliez faire un tour à Heidelberg pour*

Dieser einwand Roussets ist also hinfällig. Racine erhielt, wie wir gesehen haben, seine anweisungen von M^me^ de Maintenon, und diese war über alles genau unterrichtet. Auch der zweite einwand Roussets lässt sich hören:

*Nulle part dans les 18 passages écrits du 31 déc. 1688 au 23 mars 1689, il n'y a la moindre allusion aux prétendues allusions de Racine dans les lettres de M^me^ de Sévigné. — On ne s'en était pas encore avisé.*

Was lässt sich dagegen einwenden? Zunächst, dass nicht alle briefe uns erhalten sind; wir wissen ganz genau, dass wichtige briefe der M^me^ de Sévigné verloren gegangen sind; wir wissen, dass oft briefe überhaupt nicht in die hände der adressaten gelangten. Man höre darüber die herzogin von Orléans:

> „Es geht doch noch wohl hin, wenn man doch die briefe nicht verliert wie es mit meinem von 7 No. 7 gangen und eueres von No. 67. Gott weiss wo die 2 schreiben hingekommen sein, ob sie ein alt ministerischen oder neuen erzbischoflichen hintern gewischt haben. Wenn das wäre, wollte ich dass unsere briefe beissen konnten."

Zweitens berücksichtigt Rousset nicht, dass es sich um *briefe* handelt, die nicht nur von hand zu hand wanderten, sondern die häufig von der post erbrochen und gegen die briefschreiber ausgenutzt wurden. Viele briefe der marquise sind reinezu chiffrirt, der könig erscheint unter der bezeichnung *le Feu*, die königin *la Neige*, M^me^ de Montespan ist *Quanto*, ihre rivalin *le Dégel*, Louvois *la Mer*, Colbert *le Nord* etc. So kommt es, dass die briefe der herzogin von Orléans bis zum tode Ludwigs XIV. eigentlich nur klatsch enthalten und erst nach ableben des königs politisch interessant werden. Dass unter Louvois und seinen nachfolgern der briefwechsel der hofkreise scharf überwacht wurde, geht aus manchen stellen der späteren briefe der herzogin von Orléans hervor, von denen folgender zum beleg diene[1]:

---

*lui donner votre avis sur ce qu'il y a à faire pour le rasement ou la conservation du château. Sa Majesté voudrait bien, en le rasant, ne pas désoler absolument le palais de l'électeur.*

[1] Ebenso schreibt Friedrich von Böhmen an seine frau: *Ce qui*

„Mons. de Louvois las auch alle schreiben aber er hatte gelehrte übersetzer, denn die schreiben kamen allezeit zu rechter zeit an; das bedeckte ein wenig diese insolenz dass man mir meine brief aufmacht und liest, aber der Torcy hat nie keine so geschickte übersetzer . . . der abbé du Bois macht es wie dass franzosche sprichwort lautt: *c'est un petit chien qui fait comme les grands, il pisse contre le mur parce qu'il les y voyt pisser.*"

Es ist also durchaus nicht zu verwundern, wenn M^me^ de Sévigné in ihren briefen ausserordentlich vorsichtig ist. Endlich aber — und das ist die hauptsache — täuscht sich Rousset, denn nachdem M^me^ de Sévigné den begeisterten dankbrief ihrer tochter für die übersendung eines exemplars von Racines *Esther* erhalten hat, schreibt sie zurück, und zwar am 21. märz 1689, also innerhalb der von Rousset gezogenen zeitgrenze:

*Racine aura peine à faire jamais quelque chose d'aussi agréable, car* IL N'Y A PLUS D'HISTOIRE COMME CELLE-LA; *C'ÉTAIT UN HASARD ET UN ASSORTIMENT DE TOUTES CHOSES QUI NE SE RETROUVERA PEUT-ÊTRE JAMAIS; car Judith, Booz et Ruth et les autres dont je ne me souviens pas ne sauraient rien faire de si beau.* RACINE A POURTANT BIEN DE L'ESPRIT: IL FAUT ESPÉRER.

Wie? Judith, Boas und Ruth und andere biblische stoffe wären keine geeigneten stoffe für ein geistliches schauspiel für Saint-Cyr gewesen? Spielt man nicht später *Débora* von Duché de Vancy, Boyers *Jephté* und *Judith* u. a.? *Esther* ein besonderer glücksumstand? Es springt doch in die augen, dass dieser *hazard et* ASSORTIMENT DE TOUTES CHOSES QUI NE SE RETROUVERA PEUT-ÊTRE JAMAIS nichts anderes bedeutet als die vollendete allegorie von *Esther*, die völlige kongruenz der zeitumstände mit dem biblischen stoff. Man überlege sich nur einmal recht, was *esprit* ist, und man wird auch in dem von M^me^ de Sévigné überlieferten ausspruch Ludwigs XIV.: *Racine a bien de l'esprit* nur eine bestätigung dieser thatsache finden.

---

*me fâche le plus est que nos lettres sont si souvent interceptées ce qui fait craindre d'écrire. Et ne faut rien dire que ce qu'on ne se soucie que tout le monde sache,* und Saint-Simon: *La plus cruelle de toutes les voies par laquelle le roi fut instruit bien des années avant qu'on s'en fût aperçu, et par laquelle l'ignorance et l'imprudence de beaucoup de gens continua encore de l'instruire, fut celle de l'ouverture des lettres.*



Ausserdem aber geht aus dieser stelle mit unzweifelhafter sicherheit noch etwas anderes hervor: dass Racine bereits an einem anderen stoffe arbeitete, der auch mit den zeitumständen aufs engste verquickt ist: *Athalie*, und dass M^me^ de Sévigné davon unterrichtet war. Doch ehe wir darauf eingehen, müssen wir mit *Esther* abschliessen.

Man entrüstet sich noch immer, dass nach drucklegung der *Esther* sie lebhaft kritisirt wurde. Das ist aber doch ganz natürlich, oder glaubt man, dass Louvois unthätig zugesehen hätte? Er verstand es wohl, den stoss zu pariren, durch verkleinernde kritik, die er an Racines stück üben liess. Nicht von ungefähr erschienen um diese zeit in Holland wenig erfreuliche darstellungen des lebens in Saint-Cyr, in denen es heisst: *que Saint-Cyr était un sérail que la vieille sultane avait préparé au moderne Assuérus.* Es ist nicht unwahrscheinlich, dass diese pikanten notizen aus Louvois' kabinet stammen. Zunächst bemerke man, dass Saint-Simon in einer bereits angeführten stelle den ausdruck *la sultane manquée* gebraucht; er scheint also bei dem hofe, der über alles spottete — spotteten doch Ludwigs eigene kinder über ihn — gangbar gewesen zu sein. Dann wissen wir ganz genau, dass eine menge der in jener zeit in der *Gazette de France* erschienenen ausländischen korrespondenzen in Louvois kabinet hergestellt und von ihm selbst durchgesehen wurde.[1] Warum sollte er nicht auch das entgegengesetzte verfahren beobachtet haben? Etwas ungewöhnliches war das keineswegs, schlug es doch selbst Fénelon dem minister Seignelay vor: *Il me paraît qu'il* SERAIT TRÈS UTILE DE FAIRE IMPRIMER EN HOLLANDE *et ensuite de répandre chez les*

---

[1] Rousset IV, 376: *Le public était habitué à trouver dans la Gazette (de France) beaucoup de ces informations. Datées de l'étranger pour la plupart, ces informations lui venaient toutes en droite ligne du cabinet de Louvois.*

*Agir sur l'opinion et s'efforcer de la gagner à soi, c'était un conseil que Vauban et Chamlay n'avaient jamais cessé de donner à Louvois, que Louvois avait d'abord négligé dans la bonne fortune mais qu'enfin la nécessité des temps lui avait persuadé de suivre. La campagne de 1689 avait été décisive en ce sens: c'est à dater de cette campagne malheureuse qu'on trouve dans les papiers de Louvois un grand nombre de ces «articles pour la Gazette» inspirés, revus et souvent corrigés par lui-même.*

*nouveaux-convertis, des lettres qui montrassent le ridicule de celles de Jurien. . . . Afin que ces lettres ne fussent point suspectes, il faudrait qu'elles ne parussent point catholiques.*[1]

Natürlich lässt Louvois seine gegenminen springen, und nun hagelt es vorstellungen, kritiken, anonyme briefe, epigramme, gassenhauer. Man fand plötzlich, wie unanständig es war, die jungen damen von Saint-Cyr den lüsternen blicken der höflinge auszusetzen, und baute damit M[me] de Maintenon die goldene brücke, nach der erlittenen schlappe den rückzug anzutreten und insofern eine kleine revanche zu nehmen, als sie eine reform von Saint-Cyr einleitete, den ort der vergnügungen, den sie nach ihrem eigenen ausspruch mit ihrem hochmut erfüllt hatte, in einen ort der entsagung und demut, in ein regelrechtes Augustinerkloster zu verwandeln. Da sie hatte entsagen müssen und auf alle hoffnung fernerhin entsagen musste, sollte Saint-Cyr ihr schicksal, trotz des widerstrebens des königs, teilen.

Wenn jedoch auch ihre persönlichen träume schäume geblieben waren, ihre fromme englische politik verfolgte sie weiter. Sofort nach *Esther* hatte Racine den auftrag erhalten, ein anderes stück zu schreiben. Der brief, den er am 4. märz 1698 an M[me] de Maintenon richtete, lässt keinen zweifel darüber: *J'ai fait* PAR VOTRE ORDRE, schreibt er, *plus de trois mille vers sur des sujets de piété. Esther* hat 1286, *Athalie* 1816 verse, macht zusammen: 3102, = *plus de trois mille vers.*

(Fortsetzung folgt.)

*Dresden.* Dr. K. MEIER.

[1] *Petit de Juleville* V, 440.

## BERICHTE.

---

### NEUPHILOLOGISCHER VEREIN IN BRAUNSCHWEIG.

(Bericht über die vereinsjahre 1896—1901.)

Der verein, der am 9. mai 1894 begründet wurde, blickt mit befriedigung auf die zeit seines bestehens zurück. Er erfreut sich eines regen lebens und zählt augenblicklich 32 mitglieder, die den höheren schulen der städte Braunschweig, Wolfenbüttel, Seesen, Helmstedt und Blankenburg angehören. Den vorstand bildeten in den jahren 1896 bis 1899: herr prof. dr. Lüttge (1. vorsitzender), herr prof. v. Aschen (stellv. vorsitzender und kassenwart), herr obl. dr. Nehry (schriftführer). Leider verlor der verein am 16. mai 1899 seinen schriftführer, den obl. dr. Nehry durch einen allzufrühen tod. Das eifrige interesse, das er den bestrebungen des vereins entgegenbrachte, und seine rege wissenschaftliche thätigkeit sichern ihm ein dauerndes andenken. An seiner stelle wurde herr obl. dr. Heibey in den vorstand gewählt. Derselbe vorstand wurde in den jahren 1899, 1900, 1901 wiedergewählt.

Jeden monat wurde eine sitzung abgehalten, und zwar im winter regelmässig eine wissenschaftliche sitzung in Braunschweig; im sommer fanden an stelle der wissenschaftlichen sitzungen öfters rein gesellige zusammenkünfte, und zwar gewöhnlich in Wolfenbüttel (Antoinettenruhe, Sternhaus) statt.

Die im vereine gehaltenen vorträge erstreckten sich sowohl auf das wissenschaftliche, als auch ganz besonders auf das praktisch-pädagogische gebiet. Von den wissenschaftlichen vorträgen behandelten rein litterarische themata folgende:

1) Obl. dr. Bartels: *The great Englisch novelists of the 18th century.*
2) Gymnasiall. Bosse: *Le génie de la révolution (Mirabeau).*
3) Prof. dr. Schmeding: *Boileau.*
4) Gymnasiall. Bosse: *Rostand, Cyrano de Bergerac.*
5) Gauthey des Gouttes: *Georges Sand.*
6) Prof. dr. Schmeding: *Calderon.*

Wissenschaftlich-grammatischer art waren folgende vorträge:

1) Obl. dr. Wendeburg: *Über Kalepky, die infiniten formen des verbums.*

2) Prof. v. Aschen: *Notes sur la langue et la prononciation de M. Paul Passy à propos de sa version de Luc.*

3) Prof. dr. Lüttge: *Gebrauch des konjunktivs im englischen.*

4) Obl. dr. Fahrenberg: *Über Krüger, Schwierigkeiten des englischen, 2. teil. Ergänzungsgrammatik und stilistisches.*

5) Obl. dr. Goldschmidt: *Toblers vermischte beiträge, 3. reihe.*

6) Obl. dr. Fahrenberg: *Haitianisches französisch.*

Da die mitglieder des vereines alle im praktischen schuldienste stehen, ist es natürlich, dass die vorträge pädagogischer art oder solche, deren thema in irgend einer beziehung von aktuellem interesse für die schule oder den lehrer ist, überwiegen. Es wurden folgende dieser art gehalten:

1) Obl. Gehrs: *Erfahrungen im unterrichte mit Hausknecht, The English Student.*

2) Obl. dr. Nehry: *Über „Koschwitz, Anleitung zum studium der französischen philologie“ und „Vietor, Einführung in das studium der englischen philologie“.*

3) Obl. dr. Wendeburg: *Aus der Praxis des französischen unterrichtes (sprechübungen, übersetzungen u. a.).*

4) Direktor v. Hörsten: *Die sprachlich-logische schulung.*

5) Obl. dr. Wendeburg: *Was ist von spezialwörterbüchern zu neusprachlichen schulausgaben zu halten?*

6) Prof. dr. Schmeding: *Die Wendtschen thesen.*

7) Prof. von Aschen: *Bericht über die «Simplification de l'enseignement de la syntaxe française».*

8) Direktor von Hörsten: *Über schulreform.*

9) Obl. dr. Goldschmidt: *Über die neue reform der französischen rechtschreibung und syntax.*

10) Prof. von Aschen: *Welches sind die für die schule wichtigsten neuerungen der simplification?*

11) Prof. Götze: *Über den wert des produktiven sprachunterrichts für die schule* (im anschlusse an zwei broschüren von Bärwald).

12) Prof. dr. Schmeding: *Matière grammaticale pour servir à l'enseignement des classes supérieures.*

13) Direktor prof. dr. Tachau: *Die neuesten lehrpläne für französisch und englisch.* (An den vortrag schloss sich eine mehrere sitzungen umfassende besprechung, die sich auf das einzelne [aussprache, sprechübungen, lektüre und schriftliche arbeiten] erstreckte.)

14) Obl. dr. Bartels: *Vergleich der neuen und der alten prüfungsordnung für höhere schulen.*

Ausserdem sprachen:

1) Dr. Stodte: *Über die ferienkurse in Grenoble.*

2) Obl. dr. Kunz: *Über die französischen gymnasien.*

3) Obl. dr. Heibey: *Über die gründung eines reichsinstitutes für die lehrer des englischen in London.*

Infolge der anregung einiger mitglieder gelang es dem vereine in den jahren 1896, 1897, 1898, 1899 herrn Gauthey des Gouttes für eine reihe von französischen vorträgen zu gewinnen, die auch einem grösseren publikum zugänglich gemacht wurden. Die direktoren des alten gymnasiums und des realgymnasiums in Braunschweig stellten dazu in entgegenkommender weise die gemeinsame aula zur verfügung. Herr Gauthey des Gouttes füllte die ihm jedesmal zur verfügung stehenden abende teils durch litteraturgeschichtliche vorträge (Victor Hugo, Daudet, de Musset), teils durch rezitationen französischer litteraturwerke aus. Diese abende waren von einem zahlreichen publikum besucht, das herrn Gauthey des Gouttes, besonders als meisterhaftem deklamator, stürmischen beifall zollte. Durch vermittlung des vereines hielt herr Gauthey des Gouttes auch einige rezitationen für schulen.

Leider konnte der verein der von professor Hartmann an ihn gerichteten aufforderung, sich an einer für januar d. j. angesetzten englischen rezitation zu beteiligen, nicht folge leisten; es wurde aber für kommenden herbst eine englische rezitation in aussicht genommen, und der vorsitzende ermächtigt, sich deswegen mit herrn prof. Hartmann in verbindung zu setzen.

Der vom vereine unterhaltene lesezirkel (zirkulirende, wöchentlich wechselnde mappen) erfreut sich einer so zahlreichen beteiligung (30 mitglieder), dass der verein kaum in der lage ist, noch weitere teilnehmer zu demselben zuzulassen. Der jahresbeitrag für denselben beträgt 5 m. Die mappen enthalten folgende vom vereine gehaltenen zeitschriften:

1) *Herrigs Archiv für neuere Sprachen.*
2) *Gröbers Zeitschrift für romanische philologie.*
3) *Beiblatt zur Anglia.*
4) *Maître phonétique.*
5) *Concordia.*
6) *Neuphilologisches Zentralblatt.*
7) *Revue des deux Mondes.*
8) *Revue bleue.*
9) *Les annales politiques et littéraires.*
10) *Illustrazione popolare.*
11) *The Nineteenth Century.*
12) *The Strand Magazine.*
13) *Das pädagogische Archiv.*

Ausserdem werden in die mappe eingelegt:

14) *Die Zeitschrift für neufrz. Sprache und Litteratur* (von der realschule in Wolfenbüttel).

15) *Die Neueren Sprachen* (von der Samsonschule in Wolfenbüttel).

16) *Die Englischen Studien* (von der oberrealschule in Braunschweig).

17) *The Educational Review* (von herrn prof. Dahn in Braunschweig).

18) *Modern Language Notes* (von herrn obl. dr. M. Goldschmidt in Wolfenbüttel).

Einer aus der mitte des vereins erfolgten anregung, auch lesenswerte broschüren oder fremdsprachliche litterarische erzeugnisse hin und wieder anzuschaffen, wurde entsprochen, indem: Rostand, *Cyrano de Bergerac* (in 3 exemplaren); Brieux, *les Remplaçantes*; May, *Frankreichs schulen*, in die mappe eingelegt wurden.

Der verein gehört dem „Allgemeinen verbande neuphilologischer vereine" an. Dem Wiener neuphilologentage 1898 wohnten von vereinsmitgliedern herr prof. dr. Schmeding und herr obl. dr. Goldschmidt bei und erstatteten darüber eingehenden bericht. Auf dem Leipziger neuphilologentag 1900 vertrat den verein an stelle des erkrankten vorsitzenden prof. dr. Lüttge herr prof. dr. Schmeding. Er berichtete dem verein über die delegirtenversammlung, während herr obl. dr. Goldschmidt, der ebenfalls dort gewesen war, eingehend über die verhandlungen der hauptversammlung referirte.

Das stiftungsfest des vereines vereinigt alljährlich im mai die mitglieder zu einem fröhlichen festessen im Sternhause bei Wolfenbüttel.

*Wolfenbüttel.* W. WOLFSDORF.

---

# BESPRECHUNGEN.

1. Ph. Wagner, *Lehr- und lesebuch der englischen sprache* für den schul- und privatunterricht. Dritte verbesserte und vermehrte auflage. Stuttgart, Bonz & Co. 1901. XV u. 410 s. M. 3,40.
2. Dr. Oscar Thiergen, *Oberstufe zum lehrbuch der englischen sprache.* Gekürzte ausgabe C. Bearbeitet von prof. dr. Otto Schoepke. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. 1901. VIII u. 256 s. M. 2,80.
3. Gesenius-Regel, *Englische sprachlehre.* Ausgabe B. Völlig neu bearbeitet von prof. dr. Ernst Regel. Oberstufe. Halle, Gesenius. 1901. VI u. 167 s. M. 1,50, gebd. m. 1,80.
4. Prof. dr. F. A. Wershoven, *Hauptregeln der englischen syntax.* Mit einem anhange: *Synonyma.* Zweite verb. aufl. Trier, Jacob Lintz. 1900. 47 s. M. 0,60.
5. Prof. dr. F. A. Wershoven, *Zusammenhängende stücke zum übersetzen ins englische.* Dritte verb. aufl. Trier, J. Lintz. 1900. 163 s. M. 1,35.
6. Dr. Ew. Görlich, *Englisches übungsbuch.* Zweite aufl. Paderborn, Schöningh. 1901. 202 s. M. 2,— brosch.

1. Das buch besteht aus drei teilen: 1. Übungssätze, s. 1—59; 2. Gedichte und lesestücke mit angehängten übungen, s. 59—220; 3. Grammatische regeln und vokabeln. Dem eigentlichen fremdsprachlichen unterrichte sollen phonetische übungen vorausgeschickt werden, und zwar soll das fürs englische nach desselben verfassers schrift: *Sprachlaute des englischen* geschehen. Es hätte sich daher empfohlen, die dazu nötigen teile dieses buches in der vorliegenden grammatik abzudrucken, statt, wie es verf. thut, auf drei seiten kurz die lautwerte der einzelnen schriftzeichen zu geben. Was ist übrigens ein „gespanntes“ *a* (s. XI)? Bei *l* konnte auch von der beteiligung der hinterzunge geredet werden. Stimmloses *th* soll bei erweiterung der enge in *h* übergehen: das ist bei allen stimmlosen konsonanten der fall. — Die für das erste unterrichtsjahr bestimmten sätze und stücke und teilweise auch die des zweiten sind mit interlinearer phonetischer umschrift versehen. In der 3. auflage ist verf. dabei von der lautbezeichnung mittels ziffern zum Passyschen system übergegangen, was

ich für einen fortschritt halte, obgleich der verfasser betont, dass es nur „aus rein praktischen gründen“ geschehen sei. — Zur einübung der grammatik will verf. nur einzelsätze verwendet sehen. Seine gründe vermögen mich nicht zu überzeugen. Er meint, dass der schüler „ohne alle und jede systematisch betriebenen grammatischen übungen sicherheit und festigkeit im gebrauch der notwendigsten formen“ nicht erlange; dann fürchtet er, „dass wir unsere lektüre zu sehr zerhauen müssten“, um den grammatischen stoff zusammenzustellen; endlich hält er es für unmöglich, stücke zu finden oder zu fertigen, die „ganz bestimmte klassen von sprachformen in vollständiger weise“ enthalten. Aber auch an zusammenhängenden stücken kann man systematisch grammatik treiben, satzkonjugiren etc., ganz wie es verf. in seinen einzelsätzen thut; um schriftstellerlektüre, die dadurch zu sehr zerhauen werden müsste, handelt es sich hier doch noch nicht; endlich ist es durchaus nicht nötig, schon im anfange vollständigkeit der grammatischen erscheinungen zu erstreben, im gegenteil. Verf. sagt ja an anderer stelle selbst (p. VII): „Selbstverständlich ist von den im III. teil gegebenen regeln für die klassen V und VI (in kl. V beginnt das englische) nur das auszuwählen, was zur einübung der im teil I gegebenen mustersätze durchaus notwendig ist.“ Freilich ist das schon gerade genug. So erscheint in lektion 1 schon der konj. präs. *be,* die auslassung des deutschen „es“, die übersetzung des deutschen „davon“, „darüber“, „darauf“ u. s. w., alles eingeübt in je *einem* satze. Lektion 2 bringt die pluralbildung mit allen ausnahmen, von denen in den einzelsätzen erscheinen: *ladies, knives, glasses, oxen, sheep, mice, dice, men, women, children, Germans, Englishmen, clothes, pence, foot, horse, five pair of, hair, news.* Glaubt verf., dass alle diese dinge fester sitzen, wenn sie in je einem, mit den anderen in keinem zusammenhang stehenden satze, als wenn sie in einem kleinen lesestücke vorkommen? — Im II. teil sind einige kinderreime, kürzere und längere gedichte, endlich lesestücke enthalten. Letztere „gewähren (im zweiten jahre) dem schüler schon einen einblick in die geschichte und die kulturverhältnisse des englischen volkes“. Angeschlossen sind englische fragen, übungen im satzbilden, zahlreiche rechenaufgaben etc., und endlich übersetzungsübungen, letztere — was zu loben ist — nur ganz allmählich. — Die grammatik ist ausserordentlich ausführlich, klar gefasst und übersichtlich geordnet. Als fehlend sind mir nur kleinigkeiten aufgefallen, z. b. bei den tiernamen s. 246 ausdrücke wie *he-cat*; s. 249 nr. 3b. anm. ist besser zu lesen: „einer *oder mehrerer* einzelner personen“ und ausser *man* und *woman* noch *gentleman, lady, people* zuzufügen etc. Die syntax ist von der formenlehre nicht getrennt, sondern gleich hinter der formenlehre jeder einzelnen wortklasse behandelt. Mit ihrer einübung steht es nicht besonders gut, die lesestücke nehmen auf ein bestimmtes kapitel derselben gar keine rücksicht. Die übersichtlichkeit der grammatik würde noch gewinnen, wenn die vokabeln zu den lektionen

der einzelsätze aus ihr weggenommen und zusammen ans ende gestellt würden, wie die der lesestücke. — In einem anhange sind noch regeln über grosse anfangsbuchstaben, silbentrennung und satzzeichen gegeben, endlich ist am ende des buches eine skizze von London angefügt.

2. Die vorliegende bearbeitung von Thiergens *Oberstufe* stellt eine kürzung und vereinfachung der ursprünglichen ausgabe dar. Gefallen ist in jeder lektion der abschnitt V, *Subjects for Composition.* In der that kann ja jeder lehrer nach gefallen aus den übungsstücken solche *subjects* herausnehmen. Auch die grammatik ist auf das wichtige, häufig vorkommende beschränkt. Auch so ist der stoff noch völlig ausreichend. Das behandelte kapitel ist in musterbeispielen, die aus der *Grammatik der englischen sprache* derselben verfasser genommen sind, an der spitze jeder lektion kurz rekapitulirt. In den zusammenhängenden übungsstücken „verfolgt der verfasser die absicht, den schüler hinüberzuführen nach England und ihn mit land und leuten der fremden zunge in charakteristischen zügen vertraut zu machen". Dieser absicht dienen recht zweckmässig ausgewählte stücke über die englische geschichte, die topographie von London, die insel Wight, Schottland und über englische einrichtungen (*Army, Navy,* das lager zu Wimbledon), sitten und gebräuche (weihnachten, sport u. s. w.). Was sollen aber die briefe über die sächsische schweiz, die reise von Berlin dorthin und aus Wyk auf Föhr? Ihr verschwinden aus der nächsten auflage würde man nicht bedauern. Ausser den zusammenhängenden stücken werden auch einzelsätze gegeben. Bei der einübung der unregelmässigen verben und der präpositionen lässt man sie sich noch gefallen, beim acc. c. inf., partizipium und gerundium u. s. w. aber sind sie durchaus nicht nötig. Die deutschen übungsstücke bilden häufig die fortsetzung des vorausgehenden englischen, was in der oberstufe kein bedenken erregen kann, zumal am schlusse ein ausführliches, nach lektionen geordnetes vokabular gegeben ist. — Jeder lektion ist eine konversationsübung beigefügt, die sich aber auch nicht an die lesestücke anschliesst, sondern gegenstände des täglichen lebens behandelt. Sie bestehen nur aus fragen, die zur beantwortung nötigen vokabeln sind ebenfalls am ende des buches zusammengestellt. Vorzuziehen wäre es meiner meinung nach, wenn kleine stücke über den betr. gegenstand gegeben wären und die stellung der fragen dem lehrer überlassen bliebe. — Eine hübsche zugabe bilden ausser einem plane von London, einer karte von Schottland und der insel Wight, elf nach photographieen gefertigte bilder von London, zum teil dieselben wie in Viëtor-Dörrs lesebuch.

3. Auch Regel hat sich in vorliegender oberstufe „bemüht, den vielfach geäusserten wünschen nach grösserer kürze gerecht zu werden". Er legt ganz neue texte zu grunde, und zwar hat er kleinere charakteristische stücke gewählt, „die geeignet sind, in englische verhältnisse einzuführen". Sie behandeln nur englische einrichtungen, sitten und

gebräuche, einige landschaftsbilder und die topographie von London; die englische geschichte tritt ganz zurück. Dagegen ist schliesslich nichts einzuwenden, da sie ja durch die schriftstellerlektüre zu ihrem rechte kommt. Die lesestücke sind im allgemeinen gut gewählt, besonders die von Miss Gibson für die zwecke des buches besonders geschriebenen zeichnen sich durch ansprechende frische aus. (*An English Landscape, English Christmas* und *An afternoon at tennis.*) Das stück *The English Clergy* ist zu kurz und zu farblos, es passt auf jede geistlichkeit. Auch von der einrichtung und dem leben an englischen schulen und universitäten hätte ich eingehendere schilderungen gewünscht und dafür gern auf die abschnitte *The English Schoolgirl*, der nichts speziell englisches bringt, und *Women's Education at Oxford* verzichtet. Letzteres ist doch von einer universität wie Oxford nicht das wissenswerteste. Die fussnote auf s. 18 ist für schüler unverständlich; s. 20 z. 5f. steht zweimal *in Oxford*, s. 24 z. 7f. fehlt das verb. — Zu weit getrieben ist die kürzung in der grammatik, sie scheint mir völlig unzureichend. Eine übersicht über das grammatische system, die doch gerade in der oberstufe mit recht verlangt wird, erhält der schüler nach durcharbeitung dieses buches durchaus nicht. Schon die äussere anordnung ist dem hinderlich. Trotz der raumverschwendung des druckes tritt nirgends das wichtige, das grundgesetz gegenüber einzelheiten hervor, man hat den eindruck, als ob zerstreute grammatische bemerkungen gegeben würden (vergl. z. b. das gerundium und die mangelhaften verben). Häufig begnügt sich verf. mit ausdrücken wie: *Manche* verba, *viele* verba, es gibt fälle u. s. w., z. b. s. 69: „Es gibt auch eine pleonastische genitivbezeichnung"; „es gibt auch fälle, in denen der präpositionale genitiv nicht möglich ist", ohne näher auf den gegenstand einzugehen. Von einzelheiten seien erwähnt: s. 43: *So do I* gehört zu IIb; bei „nicht wahr" handelt es sich doch nicht bloss um *to do*, noch bei der wiederholung des hilfsverbs statt der ganzen verbalform nur um *to have*. S. 44: Der infinitiv (ebenso das gerundium s. 48) ist oft auch prädikatsnomen. In der erklärung der konstruktion des acc. c. inf. s. 45 hat sich ein sinnstörendes versehen eingeschlichen. S. 46 fehlt die verkürzung von bedingungssätzen durch den inf. S. 47: „Nach *to know*" u. s. w. gehört noch zum vorhergehenden abschnitt. S. 48 u. 49 nr. 5 u. 6 sind substantivsätze und nebensätze als logischer gegensatz behandelt. S. 49 passt das beispiel *the time-honoured turkey* nicht zur regel von der stellung des part., zu dem ein zusatz getreten ist. S. 50: *to have* und *to get* haben nicht immer den sinn von veranlassen, z. b. *he had his horse killed under him*. S. 54 wird eingeteilt: 1) absichtssätze, 2) dass-sätze (nach bitten, hoffen, fürchten). S. 55: Beispiele für den *reinen* konjunktiv von anderen verben als *to be* fehlen ganz. S. 64 ist als beispiel dafür, dass pronomina, die sich auf sammelnamen beziehen, im plural stehen, *all* THEIR *family* gegeben. S. 65: B. 4 fehlt das prädikative adjektiv und

sonstige mit dem verb *einen* begriff bildende wörter. S. 66 nr. 1 ist die regel schlecht gefasst: „Dazutretende (nämlich zum akk. der richtung u. s. w.) adjektiva stehen nach" (vergl. das erste beispiel). Ebenso nr. 2: „Infolgedessen können diese verba (weil sie im englischen transitiv sind) im passiv gebraucht werden." S. 76 fehlt, wann in unpers. konstruktionen *there* steht, wann *it* u. s. w. Auch von druckfehlern ist das buch nicht frei, z. b. im inhaltsverzeichnis *Maunday* st. *Maundy*, s. 46 *enes* st. *eines*; s. 55 z. 2 *konjunktiv* st. *konjunktion* u. s. w. — In einem anhange sind 8 gedichte gegeben, endlich folgt der umfangreichste teil des buches: das wörterbuch.

4. Wershovens hauptregeln bringen in knapper form das wichtigste über die syntax und werden zum zweck von wiederholungen wohl zu brauchen sein. In nr. 9 handelt es sich bei wiedergabe des deutschen „nicht wahr" nicht bloss um *to do*; nr. 13 anm.: wollen kann auch durch *I will* wiedergegeben werden; nr. 27 anm. ist schlecht gefasst, nr. 32a: das part. *being* kann fehlen; nr. 77 ist die regel schlecht ausgedrückt; nr. 94 fehlt die verwendung von *any* in positiven sätzen; nr. 95 fehlt *either, neither.* In dem synonymischen anhang fehlt bei 3: *lesson, sum*, bei 28: *common.* Heisst *to rule* (nr. 41) nur: „herrisch, willkürlich beherrschen", *fair* (nr. 45) nur „freundlich, gefallen erregend"? (vgl. *fair play*).

5. In seinen übersetzungsstücken gibt Wershoven in drei abschnitten übungen über 1) die formenlehre und einige wichtige regeln der syntax, 2) syntax und zwar stück 19—28 die des verbs, 1—18 der übrigen redeteile, 3) freiere stücke. Inhaltlich ist meist England und die englische geschichte berücksichtigt. Am ende des buches ist ein nach den stücken geordnetes vokabular gegeben.

6. Görlich hat in seinem übungsbuche die einzelsätze beibehalten, ich kann ihren nutzen nicht recht einsehen, zumal sie inhaltlich nicht gerade hervorragend sind. Von den zusammenhängenden stücken der ersten auflage sind fünf durch drei andere ersetzt, die sich ebenfalls an sein lesebuch anlehnen. Ausserdem aber ist eine reihe neuer stücke (24) aufgenommen, bei denen das nicht der fall ist. Durch sie sollen mehrfach geäusserte wünsche nach reicherem und schwierigerem übersetzungsstoff erfüllt werden. Den vierten teil bilden *Composition-Exercises* und zwar I. *Exercises in Paraphrasing*, II. *in the form of outlines.* Schliesslich sei noch bemerkt, dass übungsbuch und wörterverzeichnis so angelegt sind, dass die stücke auch recht gut übersetzt werden können, ohne dass die entsprechenden stücke im lesebuch vorher durchgenommen sind, so dass das übungsbuch auch an anstalten verwendung finden kann, welche das lesebuch im unterrichte nicht benutzen.

*Freytags sammlung französischer und englischer schriftsteller.* 1. *England's First Century under the House of Hanover (1714—1815).* Nach Green's *Short History of the English People.* Hrsg. von dr. Her-

MANN MÜLLER. 1899. Abteilung I: 1714—1783, XII u. 199 s. M. 1,50. Abteilung II: 1783—1815, X u. 158 s. M. 1,50. — 2. MANDELL CREIGHTON: *The Age of Elizabeth*, hrsg. von dr. PHILIPP ARONSTEIN. 1900. X u. 176 s. M. 1,50. Wörterbuch dazu 86 s. M. 0,80.

Ohne zweifel ist Green's werk als schullektüre vortrefflich geeignet. Da seine darstellungsweise aber eine genauere kenntnis der politischen geschichte aller europäischen staaten voraussetzt, so wird es mit verständnis wohl nur in den obersten klassen gelesen werden können, während der herausgeber im vorwort auch von mittleren klassen spricht. Die anmerkungen sind ausserordentlich inhaltreich und eingehend, zum teil scheinen sie mir, besonders was personalien betrifft, zu viel zu bringen. Überflüssig sind auch z. b. die bemerkungen zu bd. II, s. 60, 4 und 60, 30, da sie nur wiederholen, was auch der text bringt. Dagegen hätten geschichtliche verhältnisse einige male genauer besprochen werden können, z. b. zu II, s. 26, 26 die holländische intervention Friedrich Wilhelms II. und zu II, 47, 7 Masséna in der Schweiz. Unzulänglich sind die bemerkungen zu *Grub Street* I, s. 89, 28, zu *bench* und *bar* II, s. 48, 22; und vermisst habe ich solche zu *Texel* II, s. 45, 27, *yeomanry, croppies* II, s. 51, 14. Das wörterbuch ist, zumal für schüler der mittleren klassen (siehe vorwort), viel zu knapp. Als fehlend sind mir allein in bd. II aufgefallen: *to tax, to gall, to level, to taunt, loom, lane, to cope with, to disfranchise, rotten borough, to hold* = meinen, *to wrestle, to sap, to rail at, bound* (subst.), *to wrench, stress, frenzy, sheer, to moor, extraction, to smoulder, to scourge, maniac, straggling, brunt* u. s. w. Wenn man die schüler lateinloser anstalten berücksichtigt, so müsste das wörterbuch auf den doppelten umfang gebracht werden. Warum es übrigens in beiden bändchen wörtlich übereinstimmt, ist mir unverständlich. — An einigen stellen könnte der deutsche ausdruck gebessert werden, z. b. in der hist. einleitung zu bd. I im ersten satz des zweiten absatzes und s. 179, 7. Von versehen, komma- und druckfehlern habe ich mir in beiden bändchen za. 30 angemerkt. So sind z. b. bd. I, s. 76, 23 1½ zeilen doppelt gesetzt, und bd. II, s. 117, 20 ist Syrien statt Spanien zu lesen.

2. Auch dieses bändchen ist durchaus brauchbar und besonders empfehlenswert wegen der abschnitte: *English Life in Elizabeth's Reign* und *The Elizabethan Literature.* Beigegeben ist ein bild der Elisabeth; warum nicht auch von Mary, Shakespeare etc.? Zugänglich sind geeignete porträts doch in genügender anzahl. (Vergl. die Velhagenschen monographien.) Die anmerkungen scheinen mir manches zu bringen, was nicht notwendig hinein gehört, z. b. die sage von der Lady Godiva bei erwähnung von *Coventry* s. 14, 8; besonders aber ist die genealogie und geschichte des englischen adels zu eingehend berücksichtigt. — Der preis des wörterbuches ist sehr hoch, und unstatthaft erscheint mir das vorheften eines 12 seiten starken verzeichnisses der Freytagschen sammlung vor text und wörterbuch.

*Breslau.* CURT REICHEL.

---

J. Bechtle, *Französische sprachschule für die unterstufe.* Stuttgart, Paul Neff. 1901. VIII u. 240 s. 8°. Geb. m. 2,40.

Der verfasser will mit dem vorliegenden lehrbuch einen gangbaren mittelweg einschlagen zwischen der alten methode und der neuen, die er, nebenbei bemerkt, ganz mit unrecht eine *nur parlirende* methode nennt. Wie er seine aufgabe gelöst hat, wird sich aus den folgenden ausführungen ergeben.

Inhalt des buches: Lautlehre nebst einigen *chansons* nach deutschen weisen. — Wort- und satzlehre. — Übungsbuch. — Lesebuch. — *Vocabulaire.*

An der spitze der *lautlehre* steht das französische alphabet mit *summenden sche* und *schi*, worauf tabellen mit musterwörtern für die einzelnen laute folgen; für das lange *a* finden wir die wörter *cigare, tard, part, classe, âme, bataille* trotz des qualitativ ganz verschiedenen *a*-lautes friedlich nebeneinander; *Danube* soll kurzes, *flûte* dagegen langes *y* haben; *dix-huit* steht neben *soixante* als beispiel für $x = s$. Das überraschendste aber ist, dass der verf. zu glauben scheint, *auslautende* vokale seien im französischen *lang.* Wir finden nämlich *époux* neben *épouse* für *langes u, nos, beau, zéro* etc. für *langes o,* und während bekanntlich — ich erwähne dies ausdrücklich im gegensatz zu einem rezensenten dieser zeitschrift (VIII, s. 432) — für die wörter *les, mes, ces* .... die *offene* aussprache in der konversation (nicht im gehobenen vortrag) *affektirt* ist, belehrt B. uns, dass diese wörter sogar *langes ε* haben! Dabei heisst es im vorwort, dass die musterwörter in anlehnung an die schriften von Beyer, Passy und Viëtor gegeben sind. Wie stolz werden diese meister der französischen phonetik auf einen solchen schüler sein!

Die *wort- und satzlehre* ist eine elementargrammatik, wie man sie nicht besser und nicht schlechter in vielen andern lehrbüchern findet; doch hätte m. e. in einem buche, dessen vorwort vom 1. märz 1901 datirt, rücksicht auf die neuen bestimmungen über französische orthographie genommen werden sollen. Dafür hat man aber die genugthuung, die 14 wörter auf *ou* und *ail* mit *pachtvertrag* und *kellerloch* in alter ausführlichkeit aufmarschiren zu sehen.

Ich komme zum hauptteil, dem *übungsbuch.* Mit grossem fleiss sind hier in 72 lektionen französische und deutsche sätze zusammengestellt, dazu fragen in französischer sprache und übungen, die sich auf umwandlungen, konjugiren in sätzen u. s. w. erstrecken. Die *sätze* stehen, wie es im vorwort heisst, in einem inneren sachlichen und denknotwendigen zusammenhang. Das ist zwar nicht immer der fall, aber im allgemeinen in einer weise durchgeführt, die an die methode Gouin erinnert. Trotzdem bleiben diese sätze *einzelsätze*; als ganzes betrachtet haben weder die deutschen noch die französischen lektionen idiomatisches gepräge; sie sind nicht das, was man *zusammenhängende* lesestücke nennt, und sie *können* es nicht sein, weil jede lektion auf

eine *bestimmte portion grammatik* zugeschnitten ist und z. b. die *pronoms conjoints* erst in lektion 59, die relativpronomen erst in lektion 69, also beide kurz vor schluss des buches zuerst verwendet werden.

Noch schlimmer wird die sache dadurch, dass das französisch nicht einmal immer korrekt ist, trotzdem der verf. versichert, dass selbst die ängstlichsten gemüter hinsichtlich der korrektheit ganz beruhigt sein können, weil die texte von zwei franzosen, einem gymnasiallehrer und einem volksschullehrer, einer gründlichen revision unterzogen wurden.

Zunächst sollte in einem lehrbuch für höhere schulen *lehrer* nicht mit *maître* gegeben werden, da dieses wort nur für die aufsichtslehrer (z. b. *maître interne*) üblich ist, von gymnasiallehrern aber nur in familiärem sinne und in sätzen wie: *Vous avez là d'excellents maîtres* gebraucht wird. — Ganz falsch ist *leçon* für *unterrichtsstunde*, die stets *classe* heisst. Das wort *leçon* gebraucht man für die *arts d'agrément* und privatstunden; ausserdem bezeichnet es die aufgegebenen lektionen. — S. 91 heisst es: *Un Allemand est soldat pendant une année ou deux ou trois ans.* Es muss heissen: . . . *pendant un, deux ou trois ans.* — Als beispiel dafür, dass man dem schüler lieber schlechtes französisch bietet, statt ihn von anfang an häufig vorkommende „unregelmässige“ verbformen lernen zu lassen, führe ich folgenden satz an: *Quand tu auras le temps, tu visiteras* (statt *viendras voir*) *mon jardin* (s. 103). — S. 113 steht *quitter les plumes* (= *quitter le lit*), während man nur *quitter la plume* sagen kann. — Ob ein franzose den satz *je dois ce qui est mon devoir* (s. 131) verstehen würde, bezweifle ich; gemeint ist: *je dois remplir mes devoirs.* — Auch *si j'avais moins, je ne serais pas moindre* (s. 139) ist ganz verfehlt; der franzose würde etwa sagen: *si j'étais plus pauvre, je n'en vaudrais pas moins.* Aber *moins* gehört zum *pensum*, und *valoir* hat der schüler noch nicht *gehabt*! Ich könnte diese liste weiter ausdehnen, will aber nur noch ein paar sätze aus den kapiteln, die zur einübung des konjunktivs dienen sollen, hierher setzen, weil sie besonders *lehrreich* sind. S. 115: *Il est impossible que vous contentiez votre maître sans que vous étudiiez avec zèle.* S. 116: *Il était nécessaire que je pensasse d'abord à mes devoirs et que je repassasse mes leçons.* — *Serait-il donc juste que vous fréquentassiez l'école, sans que vous travaillassiez avec zèle?* U. s. w. Es ist für jeden, der mit dem französischen sprachgebrauch einigermassen vertraut ist, selbstverständlich, dass ein franzose solche ungetüme von sätzen nicht bildet; er kleidet einen so einfachen inhalt eben in eine weit einfachere und gefälligere form und sagt: *Il vous est impossible de contenter . . . ., si vous n'étudiez . . . . . Il me fallait d'abord songer à mes devoirs, et ensuite repasser . . . .*, etc. Der *konjunktiv* ist dann allerdings ganz verschwunden, dafür ist aber idiomatisches französisch entstanden, *und nur solches haben wir zu lehren.* Wir sehen an diesen beispielen so recht deutlich die traurigen folgen der konstruktionsmethode und der *selbstfabrikation* französischer texte.

Die in wirklichkeit seltenen, in gewissen lehrbüchern und extemporalien aber um so üppiger wuchernden konjunktivformen werden massenhaft in die lesestücke hineingepackt, und da dazu ein *natürliches* französisch nicht langt, so thut man der schönen sprache gewalt an.

Das *lesebuch* enthält gedichte, fabeln, anekdoten, erzählungen aus der bibel und der alten geschichte u. dergl. Die nötigen vokabeln sind den einzelnen nummern beigefügt. Das *vocabulaire* gibt die vokabeln zu den 72 lektionen des übungsbuches. Ein anhang enthält eine karte von Europa und einige bilder (landschaft, stadtteile von Stuttgart, Berlin und Paris, reiterangriff, schiffe). Die texte zu diesen bildern hätten einer sorgfältigeren korrektur bedurft. Einen fehler wie *les parapets sont ornés* PAR *de belles statues* nimmt man schon einem schüler übel. — Als unterschrift zu den bildern, die schiffe darstellen, liest man: DES *navires marchands*, DES *vaisseaux de guerre,* etc. Natürlich muss *des* fehlen. — Die portalüberschrift des pariser Panthéon lautet nicht: *Aux grands Français la patrie reconnaissante,* sondern *Aux grands hommes* ..... Noch manches andere wäre zu erwähnen, aber es würde zu weit führen.

Das buch kann nur den kollegen empfohlen werden, die noch immer der irrigen ansicht sind, dass man auf einem wege, der zwischen der alten und neuen methode vermitteln will, mit erfolg eine lebende sprache lehren und lernen kann.

Dr. Emil Otto und H. Runge, *Kleine französische sprachlehre.* Siebente neubearbeitete auflage. (Methode Gaspey-Otto-Sauer.) Heidelberg, Julius Groos. 1901. VII u. 218 s. 8°. M. 1,80.

Hier kann ich mich kurz fassen, da die 6. auflage in dieser zeitschrift (V, s. 497) von Gundlach besprochen wurde, dessen urteil ich beistimme. Als wesentliche änderung erwähne ich, dass das *Kleine lesebuch* weggelassen und neben den einzelsätzen eine grössere anzahl zusammenhängender lesestücke getreten ist. In der lautlehre sind nach wie vor *deutsche* laute herangezogen worden, um den lernenden, wie der verfasser erklärt, vor einer falschen aussprache zu warnen. Wenn man aber z. b. die *o*-laute in *cote* und *cor* den deutschen lauten in *form* und *morden* gleichstellt, so ist das nicht nur falsch, sondern der schüler wird dadurch geradezu zu einer unfranzösischen aussprache verleitet.

*Altona-Ottensen.* Dr. H. Schmidt.

---

*La Campagne française de 1757.* Aus *La Guerre de Sept Ans* par Richard Waddington. Herausg. u. erkl. von dr. Otto Arndt, direktor des realg. zu Halberstadt. Gotha, Perthes. M. 1,20, wb. 20 pf.

Von dieser ausgabe kann man nicht sagen, dass sie unnötig sei, weil sie sich schon in andern sammlungen finde, sie ist vielmehr die „einzige autorisirte schulausgabe“ — und sie kann als eine dankenswerte bereicherung unseres nicht gerade armen kanons französischer schullektüre bezeichnet werden. Waddington schildert nach z. t. bisher unbekannten quellen einen der wichtigsten abschnitte deutsch-fran-

zösischer geschichte. Und wenn Lanfrey seinen platz im lehrplan unbestritten behauptet hat, wird man auch kein bedenken tragen, Waddington einen bevorzugten platz einzuräumen. Seine darstellung ist objektiv, ohne jede spur von chauvinismus; rückhaltslos deckt er die fehler und ränke auf — und umumwunden erkennt er an: *ces qualités lui* [Friedrich] *ont valu l'admiration des contemporains; elles justifient le culte voué par ses compatriotes à celui qu'ils considèrent à juste titre comme le créateur, le sauveur de la grandeur de leur patrie.* Der herausgeber bietet in seinem auszuge ein geschlossenes bild des französischen feldzuges: Friedrichs einfall in Sachsen, bruch zwischen Frankreich und Preussen, bündnis zwischen Österreich und Frankreich, konflikt der hannöverschen und englischen interessen — organisation des französischen heeres, sein vordringen — schlacht bei Hastenbeck mit ihren folgen — schlacht bei Rossbach — ergebnis des feldzuges von 1757.

Nachdem im geschichtspensum der IIb der siebenjährige krieg behandelt ist, wird es die obersekundaner — ich denke dabei hauptsächlich an das gymnasium — interessiren, eine darstellung von französischer seite zu lesen, die durch charakteristische einzelheiten die auffassung vertieft. Waddington bietet bei seiner klaren erzählungsweise und seinem einfachen satzbau keine grossen stilistischen schwierigkeiten und erscheint gerade deswegen als eine gute einführung in die historische lektüre. Die ausgabe verdient volle anerkennung, die sachlichen anmerkungen fördern das verständnis des inhalts, die übersetzungshilfen sind nicht blosse angaben des gerade passenden ausdruckes, meist erfährt der schüler durch eine erläuterung, warum gerade so zu übersetzen ist — es wird der klassenlektüre tüchtig vorgearbeitet, so dass dann auch wirklich gelesen werden kann.

Das sonderwörterbuch — ohne ein solches gibt es ja kaum noch eine schulausgabe — bietet nicht bloss einen mehr oder weniger passenden ausdruck, wie so viele dieser hilfsbücher, sondern geht fast immer von der grundbedeutung aus, und der schüler hat oft noch die wahl zu treffen. Nicht unwichtig erscheint es mir, dass die fremdwörter grundsätzlich in guter verdeutschung gegeben werden, so dass man stets einen angemessenen deutschen ausdruck verlangen kann und somit der in den oberklassen beginnenden neigung, halbverstandene fremdwörter aus bequemlichkeit beizubehalten, mit nachdruck zu steuern vermag. Eins der themen für die nächste direktorenversammlung Sachsens weist ja auch darauf hin.

Als druckfehler habe ich bemerkt 34, 22 *d'aborT*, 34, 28 *dovt*, 36, 22 *peut-être*, 49, 18 *intérêtES*, 55, 18 *de Empire*, 80, 13 *la plEine*; störend ist 69, 12 *il lui faillait;* bei *singer l'ordre oblique* (87, 9) ist auf ein vorbild (*Leuctra*) hinzuweisen, und dann „nachahmen" hinter „nachäffen" im wb. zu streichen. Gewünscht hätte ich eine reichlichere verwendung des kommas bei adverbialen ausdrücken; zu streichen ist es 25, 15. — Dieses buch ist besonders für IIa der gymnasien durchaus zu empfehlen. Meine schüler haben es mit grossem interesse gelesen.

*Merseburg.* WERNEKE.

## VERMISCHTES.

---

### DIE NEUPHILOLOGEN UND DIE GERINGERE WERTSCHÄTZUNG DER OBERLEHRER.

In der beilage der *Münchener allgemeinen zeitung* vom 9. januar d. j. hat herr dr. Galle einen artikel geschrieben unter dem titel *Die lage der oberlehrer und die wissenschaft*, in welchem er, an einen von prof. Paulsen in den *Preussischen jahrbüchern* veröffentlichten aufsatz anknüpfend, die behauptung aufstellt, dass der gymnasiallehrer in der öffentlichen wertschätzung nicht mehr die stelle einnehme, wie etwa bis zum grossen kriege. Den grund dieser angeblich geringeren wertung sieht er einmal in dem umstande, dass die gelehrsamkeit überhaupt an schätzung verloren hat, dann darin, dass die oberlehrer häufig an sechsklassigen realschulen wirken, die eigentlich weiter nichts als höhere bürgerschulen seien, ferner dass die oberlehrer an höheren mädchenschulen thätig sind, und endlich in der *stärkeren betonung der neueren sprachen*. „Schädlich hat auch“, so sagt herr dr. Galle, „das starke hervortreten der neueren sprachen gewirkt, weil das publikum in unkenntnis über deren spezifisches bildungsziel, in unkenntnis vor allem über die gangbaren wege und die grenzen ihrer überhaupt möglichen aneignung, den massstab für das gelernte allein in dem natürlich-geläufigen sprechen des ausländers fand.“

Muss man vielleicht zugeben, dass in unserer vom kapitalismus beherrschten zeit die rein theoretische wissenschaft nicht mehr das ansehen geniesst, dessen sie sich ehedem erfreute, sondern dass man heute in weiten kreisen die wissenschaft nur so weit achtet, als sie praktische, für das allgemeinwohl der menschheit nützliche resultate zeitigt, so fragt es sich doch, ob damit auch zugleich das ansehen des oberlehrers im kurs gesunken ist. Wenn das der fall ist, so wäre das geradezu ein unglück nicht nur für unseren stand, sondern auch für unser volk und unser ganzes vaterland. Wir müssten uns schämen, als erzieher der jugend noch weiter zu wirken, wenn wir einer solchen missachtung des publikums ausgesetzt wären. Woher sollten wir dann

noch die kraft und freudigkeit zu weiterem schaffen und zur erfüllung unserer schweren und verantwortungsvollen aufgabe nehmen? Wir müssten über ein verfehltes leben klagen und würden nur widerwillig das joch dieser sklaverei weiter tragen!

Jedoch so schwarz zu sehen, kann ich mich mit meinem idealismus nicht entschliessen. Zwar wird jeder kollege das wirken an einer vollanstalt dem an einer sechsklassigen anstalt vorziehen, weil die lehrthätigkeit in den oberen klassen einen besonderen reiz gewährt, da man hier höhere und mehr wissenschaftliche ziele verfolgen kann, als da, wo die berechtigung für den einjährig-freiwilligen militärdienst den abschluss bildet; aber dass die lehrer an diesen nichtvollanstalten darum *in den augen des publikums* weniger geachtet wären, habe ich noch nicht beobachtet.

Und nun unsere höheren töchter! Gerade jetzt, wo man sich bemüht, die höheren mädchenschulen den knabenschulen gleichzustellen und für jene möglichst viele akademisch gebildete lehrer zu gewinnen, scheint es mir, dass die höheren mädchenschulen durch anstellung besserer lehrkräfte nur gewinnen, ohne dass die dort angestellten lehrer bei dieser hebung der mädchenschulen in ihrem ansehen etwas einbüssen.

Doch wie steht es nun mit den *neuphilologen* und der wertschätzung der *neueren sprachen*? Herr dr. Galle macht diese ganz besonders für das geringere ansehen des oberlehrerstandes verantwortlich. Es ist ja wahr, dass bei den vielfachen schulreformen die reform im betriebe der neueren sprachen die grösste bedeutung gehabt hat, und dass das gedeihen besonders der realanstalten von der tüchtigkeit der neuphilologen abhängt. Es ist auch zuzugeben, dass in der methode des neusprachlichen unterrichts lange zeit hindurch ein häufiges schwanken, vielfache unsicherheit eintrat, ehe die richtige methode und das wahre ziel dieses faches erkannt wurden. Aber ich meine, dass diese zeit des übergangs jetzt vorbei ist, und dass wir nun im allgemeinen unseren weg klar und sicher verfolgen. Kein vernünftiger mensch wird das „parliren“ als das einzige ziel dieses unterrichts betrachten und die „papageienmethode“ als die allein nützliche gelten lassen wollen. Es mag sein, dass ungeschickte oder ungenügend vorgebildete neusprachliche lehrer es verschuldet haben, wenn im publikum längere zeit misstrauen herrschte, und wenn die eltern unserer zöglinge zuweilen an dem gedeihen des neusprachlichen unterrichts verzweifelten und in ihrer häufigen unkenntnis und verkennung der zu überwindenden schwierigkeiten über „parliren“, „oberkellnerfranzösisch“, „papageien- oder bonnenmethode“ und ähnliche sachen spotteten.

Die verhältnismässig geringe zahl von ungeschickten und unbrauchbaren neusprachlichen oberlehrern und von urteilslosen eltern aber stellt doch nicht die neuphilologen in ihrer *gesamtheit*, welche einer schätzung unterliegen, oder das *gesamte* publikum dar, welches

diese schätzung vorzunehmen sich erlauben darf. Gerade jetzt, wo die reform siegreich durchgedrungen, in ihren hauptforderungen auch von den behörden anerkannt und von den meisten eltern freudig begrüsst worden ist, dürfen wir neuphilologen mit frischem eifer nnseres amtes walten und uns unserer resultate freuen, ohne uns um die wenigen bewunderer des althergebrachten sprachunterrichts zu kümmern, deren urteil so oft durch sachkenntnis nicht getrübt ist!

Und diese freudigkeit, die uns bei unserem unterricht beseelt, muss auch auf unsere schüler überströmen und ihnen ein neues, früher ungeahntes interesse an der französischen und englischen sprache abgewinnen, sie muss sich schliesslich auch den eltern und dem grösseren gebildeten publikum mitteilen, welches diese besseren resultate des unterrichts wohl zu würdigen weiss, auch in den schichten, welche die wissenschaft nur, wie herr dr. Galle beklagt, nach dem prinzip der nützlichkeit beurteilt, denn nun sehen diese leute, dass unsere jugend nicht mehr bloss theoretisch französische und englische grammatik um ihrer selbst willen treibt, sondern die sprachen selbst zu gebrauchen anfängt und in das wesen und die eigentümlichkeiten, in das denken und fühlen der anderen grossen kulturvölker einzudringen sich bemüht.

Wenn so durch die steigende bedeutung des französischen und englischen unterrichts auch die persönlichkeit des neusprachlichen lehrers in der achtung der schüler und des publikums gestiegen ist, so kann man auch nicht mehr von einer missachtung des oberlehrerstandes im allgemeinen reden, jetzt, wo wir anfangen, uns mehr und mehr zu fühlen und uns unseres wertes bewusst zu werden, wo das gefühl der solidarität und des kollegialischen gemeinsinnes immer lebendiger wird und einen mächtigen ausdruck in der Schröderspende, sowie in dem gedanken gefunden hat, allgemeine deutsche oberlehrertage ins leben zu rufen, jetzt, wo die behörden selbst unseren bestrebungen ihre anerkennung nicht versagen, indem sie einer gleichstellung der oberlehrer mit den richtern — im prinzip wenigstens — bereits zustimmen. Die zeit ist glücklicherweise vorüber, in welcher sonst zwar sehr ehrenwerte und oft sehr gelehrte, aber doch häufig so lächerliche, im praktischen leben unbrauchbare, ihr leben nur kümmerlich fristende, in stubengelehrsamkeit aufgehende und so oft zu karikaturen verzerrte originale den oberlehrerstand darstellten, der *früher* sich allerdings nicht derselben wertschätzung erfreuen konnte wie die richter oder andere höhere staatsbeamte. Wir wollen heute nicht verkümmerte stubengelehrte, sondern vollwertige, den anderen gebildeten gleichstehende menschen sein und unsern stand ebenso würdig und vornehm vertreten wie die anderen höheren beamten, und wenn einer oder der andere unter unseren amtsgenossen sich noch in der allgemeinen meinung zurückgesetzt glaubt, so ist es meistenteils seine eigene schuld. Ohne uns in eitlem dünkel zu überheben, wollen

wir uns bewusst bleiben, dass es eine der schönsten aufgaben ist, welche des schweisses der edlen wohl wert ist, die jugend heranzubilden und zu tüchtigen männern und frauen zu erziehen, und es muss unsere lehrthätigkeit erfüllt sein von jener idealen begeisterung, welche die beschäftigung mit der wissenschaft den jüngern derselben stets gewährt!

*Lübeck.* Dr. J. BLOCK.

---

Wir bringen nachstehend die:

## EINLADUNG ZUR X. HAUPTVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES IN BRESLAU

vom 20. bis 24. Mai 1902.

### VORLÄUFIGE TAGESORDNUNG.

*Dienstag, den 20. mai,* nachmittag 4 uhr in der universität:

*Vorversammlung.* (Jeder verein bezw. verband, der dem D. N.-V. korporativ oder wenigstens nach der mehrzahl seiner mitglieder angehört, verfügt über je eine stimme; ebenso jede universität, die durch einen verbandsangehörigen professor vertreten ist. Die verbandsmitglieder, die einen vortrag angemeldet haben, nehmen an der feststellung der tagesordnung mit beratender stimme teil. Vergl. § 6 der satzungen.)

1. Geschäftsbericht. 2. Kassenbericht. 3. Vorberatung über die anträge des Vereins für neuere philologie zu Leipzig: a) die neuphilologische zentralbibliothek zu Leipzig ist seitens des D. N.-V. durch einen festen alljährlichen beitrag von 300 mark zu unterstützen; b) der jährliche verbandsbeitrag ist auf 1,50 mark zu erhöhen, an stelle des bisherigen beitrages von 1 mark. 4. Vorberatung und endgiltige feststellung der tagesordnung. 5. Vorberatung über die wahl des ortes und der zeit des nächsten neuphilologentages sowie über die wahl des neuen vorstandes und der zwei rechnungsprüfer.

Abends 8 uhr c. t. im grossen saale des Palast-restaurant, Neue Schweidnitzerstrasse 16: begrüssungabend und geselliges zusammensein.

*Mittwoch, den 21. mai,* vormittag 9 uhr s. t.

in der Aula Leopoldina der universität:

Eröffnung des X. neuphilologentages durch den I. vorsitzenden, herrn universitätsprof. dr. C. Appel.

*Erste allgemeine sitzung.* Vorträge[1]:

1. Dr. Otto Hoffmann, professor an der universität Breslau: *Die bestimmung der sprachlaute durch das ohr und durch das experiment.*

---

[1] Die herren redner werden dringend gebeten, die zeit von 30 minuten nicht zu überschreiten.

Pause.

1. Dr. Klincksieck, oberlehrer, Halle a. S.: *Die praktische vorbildung der lehrer der neueren sprachen auf den preussischen universitäten.*

Thesen:

1. Der praktische lehrer einer neueren sprache an einer preuss. universität muss in Frankreich oder England erzogen sein und seine akademischen studien in seinem heimatland soweit absolvirt haben, dass er in der heimat oder in Deutschland die stellung eines lehrers an einer höh. schule bekleiden kann.
2. Er ist nach einer probezeit von einigen semestern auf lebenszeit mit einem gehalte anzustellen, das dem eines preuss. oberlehrers, auch in bezug auf pensionsverhältnisse, entspricht.
3. Es ist ihm einige jahre nach seiner anstellung durch verleihung des titels professor die soziale stellung einzuräumen. die ihm gebührt.
4. Es ist dringend wünschenswert, dass der praktische lehrer einer neueren sprache an einer universität mitglied der wissenschaftlichen prüfungskommission sei.

Nachmittag 3 uhr: *Zweite allgemeine sitzung.*

1. Prof. dr. K. Sachs-Brandenburg a. H.: *Der zusammenhang von mensch und tier in der sprache.*

2. Der lektüre-kanon:

a. Dr. Hermann Müller, professor am gymnasium zu Heidelberg: *Bericht über die bisherige thätigkeit des kanon-ausschusses.*

b. Beschlussfassung über die anträge von prof. dr. H. Müller-Heidelberg und oberlehrer dr. R. Kron-Kiel, derzeitigen vorsitzenden des kanon-ausschusses.

c. Neuwahl der ausschussmitglieder. (Die anträge und vorschlagslisten werden den teilnehmern vorher gedruckt eingehändigt.

3. Antrag des Vereins akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen zu Breslau betreffend die aufstellung eines organisch-zusammenhängenden und stufenmässig aufsteigenden lektüreplanes. (Referent: direktor Unruh, oberrealschule, Breslau. Thesen werden vorgelegt werden.)

Abends $7^1/_2$ uhr im grossen saale des Palast-restaurant: festessen.

*Donnerstag, den 22. mai,* vormittag 9 uhr:

*Dritte allgemeine sitzung.*

Verhandlungen über die praktische ausbildung der deutschen neuphilologen im auslande.

1. Karl Breul, M. A., Litt. D., Ph. D., *Cambridge University Reader in Germanic,* delegirter der *Modern Language Association: Mittel und wege zur förderung der prakt. ausbildung unserer neusprachlichen lehrer (mit bes. berücksichtigung der bedürfnisse deutscher lehrer des englischen).*

Leitsätze:

1. Es ist von grosser wichtigkeit, dass jeder künftige lehrer der neueren sprachen an einer höheren schule sich mindestens

sechs monate in dem lande aufhalte, dessen sprache er in erster linie zu lehren wünscht.

2. Dieser auslandsaufenthalt fällt im allgemeinen am besten in die zeit nach beendetem universitätsstudium und vor die endgültige anstellung.
3. Es ist dringend erforderlich, dass angehenden lehrern der engl. u. französ. sprache von staaten und kommunen unter gewissen bedingungen ausreichende reisestipendien behufs längeren verweilens im auslande gewährt werden. Die bisher zu diesem zwecke zur verfügung gestellten mittel reichen nicht entfernt aus.
4. Es ist wünschenswert, dass in enger verbindung mit den reisestipendien je eine zentrale in London und in einer grossen stadt französischer zunge ins leben gerufen werde, u. z. die in London im grossen und ganzen in der von Breul vorgeschlagenen gestaltung, jedoch für eine geringere anzahl von stipendiaten.
5. Die zentrale ist in erster linie für die förderung solcher jüngerer lehrer bestimmt, die mit einem reisestipendium ins ausland kommen; doch können unter gewissen bedingungen auch geeignete andere personen zutritt erhalten.
6. Der X. deutsche neuphilologentag möge beschliessen:
   a. Es wird ein ausschuss eingesetzt behufs ausarbeitung näherer bestimmungen auf grund obiger leitsätze und unter berücksichtigung neuer sich aus der diskussion ergebender gesichtspunkte.
   b. Die vorschläge des ausschusses sind in endgültiger fassung (sowie kurzer begründung, falls wünschenswert) längere zeit vor dem zusammentreten des nächsten neuphilologentages zu veröffentlichen.
   c. Deputationen sind zur näheren begründung der wünsche der neuphilologischen lehrerschaft mit der bitte um baldige thatkräftige unterstützung an die unterrichtsminister von Preussen und anderen staaten thunlichst bald zu senden.

2. Dr. Thiergen, professor am kgl. kadettenkorps, Dresden: *Ein wichtiger schritt zur vollkommenen ausbildung der neuphilologen.*

Thesen:

1. Der universität fällt die hauptaufgabe bei der vorbildung der neuphilologen, die philologisch-historische schulung, zu.
2. Das praktische können, wie es die vermittelnde und die reformmethode fordern, lässt sich nur durch einen längeren aufenthalt im auslande erreichen.
3. Die bisher für staatliche wie städtische schulen vorhandenen mittel zur erreichung des praktischen zieles (stipendien für auslandsreisen) sind durchweg unzureichend.
4. Die staatsregierungen mögen ersucht werden, neuphilol. lehrern gelegenheit zu längerem nutzbringendem aufenthalte im aus-

lande dadurch zu verschaffen, dass alljährlich ein austausch zwischen ihnen u. lehrern des deutschen aus den französ. u. engl. sprachgebieten (Frankreich, Schweiz, Belgien, England, Amerika) stattfindet, dergestalt, dass der deutsche lehrer die deutschen stunden des französ. bezw. engl. kollegen, dieser die französ. bezw. engl. stunden der deutschen kollegen an den betreffenden schulen übernimmt.

3. Dr. G. Wendt, professor an der oberrealschule, Hamburg.
Antrag:
a. Der neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass die studenten der neueren philologie nach absolvirung von mindestens drei semestern auf deutschen universitäten zwei semester lang ihre studien auf einer englischen oder französischen universität fortsetzen.
b. Der vorstand veranlasst im falle der annahme obigen antrags die ausarbeitung einer denkschrift, welche die vorteile eines so eingerichteten studiums darlegt und wegen der staatlichen anerkennung positive vorschläge macht.
c. Diese denkschrift ist durch (von der versammlung bestimmte) delegirte den unterrichtsministerien der grösseren deutschen staaten persönlich zu überreichen.

Nachmittag 3 uhr: *Vierte allgemeine sitzung.* Vorträge:

1. Oberlehrer dr. Ph. Aronstein-Myslowitz: *Dante Gabriel Rossetti und der praeraphaelismus.*

2. Dr. Edmund Stengel, professor an der universität Greifswald: *Zwanglose bemerkungen über die bedeutung des Lothringer-epos.*

Abends 8 uhr c. t.: kommers in Böttchers festsälen, Neue Gasse.

*Freitag den 23. mai*, vormittag 9 uhr:

*Fünfte allgemeine sitzung.* Vorträge:

1. Dr. Alfred Pillet, privotdozent an der universität Breslau: *Über den gegenwärtigen stand der fableaux-forschung.*

2. Dr. Karl Vossler, privatdozent an der universität Heidelberg: *Wie erklärt sich der späte beginn der vulgär-litteratur in Italien?*

Geschäftliches: 1. Kassen- und revisionsbericht. 2. Beschlussfassung über die anträge des Vereins für neuere philologie zu Leipzig (vgl. t.-o. der vorversammlung). 3. Beschluss über ort u. zeit der nächsten hauptversammlung; wahl des neuen vorstandes u. der zwei rechnungsprüfer. 4. Beschluss über den druck der verhandlungen des X. neuphilologentages.

Nachmittag $4^1/_2$ uhr im physiologischen institut der universität, Maxstrasse 10: vorführung von projektionsbildern aus Frankreich und England als anschauungsmittel für den neusprachlichen unterricht.

Nachher: Zwangloses zusammensein im Scheitniger park.

*Sonnabend, den 24. mai:*

Bei genügender beteiligung ausflug nach Fürstenstein.

*Mitteilungen.*

1. Während der dauer des X. neuphilologentages findet in den räumen der universität eine ausstellung französ. u. engl. zeitschriften u. and. veröffentlichungen sowie der von deutschen verlagsbuchhandlungen dem vorstande zur verfügung gestellten unterrichts- u. anschauungsmittel statt. Sie ist dienstag, 20. mai, von 10 uhr, an den folgenden tagen von 8 uhr ab geöffnet.

2. Donnerstag, 22. mai, von 3—6 uhr werden in der breslauer stadtbibliothek, Rossmarkt 7, handschriften (z. b. die berühmte min.-hs. des Froissart) u. drucke aus d. gebiet der neueren philologie interessenten zugänglich gemacht.

3. Wie beim IX. neuphilologentage zu Leipzig richtet auch diesmal der vorstand des D. N.-V. an alle neuphilologen Deutschlands und Deutsch-Österreichs die dringende bitte, die sache der neueren philologie durch beitritt zum verbande u. teilnahme an den verbandstagen thatkräftig zu unterstützen. Der jährl. verbandsbeitrag beträgt 1 m. (+ 5 pf. bestellgeld). Die unterrichtsbehörden der deutschen staaten und Deutsch-Österreichs haben fast ausnahmslos unsere bestrebungen unterstützt, indem sie gewährung des für den besuch des X. neuphilologentages etwa notwendigen urlaubs zugesagt haben.

4. Für die teilnahme an den festl. veranstaltungen des X. neuphilologentages ist eine festkarte zu lösen, preis 6 m., festmahl — ohne wein — eingeschlossen. Lediglich die ehrengäste sind von dieser verpflichtung befreit. Für damen, die als gäste teilnehmen können, ist der preis der festkarte 4 m.

Gleichzeitig wollen die verbandsmitglieder, welche mit ihren beiträgen, sei es für die geschäftsperiode 1901/02 oder eins dieser jahre, noch im rückstande sind, ihre beiträge sobald als möglich (vgl. § 3, absatz 1 der satzungen) an den kassenwart einsenden.

5. Die besucher des neuphilologentages werden gebeten, sich möglichst gleich nach ankunft bei der geschäftsstelle (universität) anzumelden zum zwecke der eintragung in die teilnehmerlisten und zur entgegennahme der auszuteilenden drucksachen (festschrift des Vereins akad. gebild. lehrer der neu. sprachen zu Breslau, festnummer der *Neueren Sprachen*, katalog der zeitschriftenausstellung etc.).

Breslau, april 1902.

Der vorstand des deutschen neuphilologen-verbandes.

Universitätsprofessor dr. C. Appel, I. vorsitzender. Professor dr. G. Gärtner, II. vors. Professor dr. Wolff, III. vors. Oberlehrer dr. Georg Reichel, I. schriftführer, Breslau VIII, Vorwerkstr 17. Oberlehrer dr. Steinhäuser, II. schriftführer. Oberlehrer dr. Gröhler, III. schriftf. Oberlehrer dr. Kulcke kassenwart, Breslau IX, Dickhuthstr. 4.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. JUNI 1902. Heft 3.


## FRANZÖSISCHER LEKTÜRE-KANON.[1]

### VERZEICHNIS

aller bis zum 15. märz 1902 vom kanon-ausschuss des Allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes für brauchbar erklärten schulausgaben französischer schriftsteller.

*Vorbemerkungen.*

Nachstehendes verzeichnis enthält alle bis zum 15. märz 1902 durch *mindestens drei* zustimmende urteile des kanonausschusses gedeckten französischen schulausgaben. Unbedingte vollständigkeit kann auch diese erweiterte liste natürlich nicht beanspruchen, vielmehr haben wir ohne frage noch andere ausgaben, die auch als „brauchbar" zu bezeichnen sein werden; wenn sie hier nicht aufgeführt sind, so liegt das daran, dass zu wenige oder gar keine gutachten darüber beim abteilungs-vorsitzenden eingelaufen sind. Dies trifft namentlich zu für die ausgaben der Lindauerschen buchhandlung in München: die über diese sammlung abgegebenen gutachten beschränken sich — bis auf ganz vereinzelte ausnahmen — auf angabe des titels, des preises und der klassenstufe; damit wird aber die kanonarbeit selbstredend nicht gefördert. *Berücksichtigung können eben nur solche urteile finden, die auf alle einzelheiten der vom Allgemeinen deutschen neuphilologen-verband beschlossenen sichtungsgrundsätze gewissenhaft eingehen.*

[1] Anderweitiger abdruck nicht gestattet! Sonderabzüge mit umschlag und titelblatt sind zum preise von m. 0,50 von der N. G. Elwertschen verlagsbuchhandlung in Marburg i. H. zu beziehen. Der reinertrag fliesst der kasse des Allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes zu.

Einige in der „Ersten liste“ aufgeführte werke mussten hier ausgeschlossen werden, da mehrere wohlbegründete ablehnende urteile ihr verbleiben unmöglich machten. Andrerseits konnte eine anzahl guter älterer ausgaben, die bei aufstellung der „Ersten liste“ nicht genügend durch zustimmende gutachten gestützt waren, nachträglich in den kanon aufgenommen werden.

Genug der arbeit bleibt indes noch zu verrichten, sowohl an längst vorliegendem, wie auch an neu erscheinendem lesestoff. Unsere bitte geht deshalb dahin, man wolle uns aus *allen* kreisen des lehrerstandes durch beiträge *im sinne der sichtungsgrundsätze*, und zwar *mit der nötigen begründung des urteils*, nach kräften unterstützen. Die vorzüge oder mängel mancher ausgaben merkt jeder fachmann beim gebrauch alsbald heraus; warum also dem kanon-vorstand eine dahin gehende *gut begründete* mitteilung nicht einsenden?

Die ausgaben, die in diesem verzeichnis aufgeführt und vom kanon-ausschuss als brauchbar erkannt sind, bedürfen selbstredend keiner beurteilung mehr, es sei denn, dass ein referent nachträglich ernste bedenken gegen die brauchbarkeit des einen oder anderen hier genannten bändchens geltend machen müsste.

Dahingegen kommen für die begutachtung in betracht:

1) Alle *neuen* ausgaben des jahres 1902 ff.
2) Solche *ältere*, *vor* 1902 erschienene ausgaben, die in diesem verzeichnis noch keine stelle finden konnten.

Um den zur mitarbeit geneigten fachgenossen die kanonmässige beurteilung zu erleichtern, lassen wir auf s. 135 f. eine *übersichtliche zusammenstellung der sichtungsgrundsätze* folgen.

Neue, bequem eingerichtete, gedruckte *formularzettel* zum eintragen des urteils wolle man vom abteilungs-vorsitzenden verlangen. Ein verkleinertes schema dieses formularzettels ist auf s. 136 für solche berichterstatter, die keine druckzettel zur hand haben, mitgeteilt; die wirkliche grösse ist 11,5 : 14,5 cm (geschäftskouvert-format). Für jede begutachtung bedarf es eines besonderen zettels.

*Zusammenstellung*[1]
*der sichtungsgrundsätze des neusprachlichen kanon-ausschusses.*

DAS WERK.

Das werk muss nach 2 seiten hin einen nutzbringenden lesestoff abgeben, und zwar:

1. in GEISTIG-ERZIEHLICHER hinsicht, d. h. es soll der höheren schuljugend einen belehrenden und bildenden einblick gewähren in die *geschichtliche* oder *kulturelle* eigenart Frankreichs und des französischen volks- und geisteslebens;
2. in SPRACHLICHER hinsicht, d. h. es soll *modernes* und *einwandfreies* französisch bieten, das sich frei hält von veralteten, wie von vulgären sprachformen. Je nach der altersstufe des schülers mag das sprachgewand schlicht oder bis zu einem gewissen grade vornehm sein; gesucht und naturwidrig darf es jedoch nicht erscheinen.

ZUSATZ: Ausnahmsweise zulässig sind trotz gelegentlich vorkommender veralteter redeformen solche schriften des 17. und 18. jahrhunderts, die als bahnbrechende meisterwerke anerkannt und in geistig-erziehlicher hinsicht von besonderem werte sind.

DIE AUSGABE.

Die ausgabe muss nach 2 seiten hin den heutigen anforderungen genügen, und zwar:

1. hinsichtlich der BEARBEITUNG:
   a) ein ursprünglich wertvoller *stoff* darf unter der hand des herausgebers nicht derart verstümmelt sein, dass der geistig erziehliche wert dabei verloren gegangen ist;
   b) die *anmerkungen* sollen keine „eselsbrücken" sein; was in sprachlicher und sachlicher beziehung der erörterung wirklich bedarf (z. b. veraltete sprachformen der

[1] Diese zusammenstellung bezweckt, eine bequeme übersicht der beschlüsse zu ermöglichen, die für die begutachtung von schulausgaben im jahre 1896 auf dem hamburger „Allgem. deutschen neuphilologentage" auf antrag von professor dr. Herm. Müller (Heidelberg) gefasst wurden. Der ausführliche wortlaut der beschlüsse findet sich in den *N. Spr.* bd. V, s. 544—550 und in den *Verhandlungen des 7. neuphilologentages zu Hamburg*, s. 30—32.

„klassiker"), soll möglichst kurz abgehandelt werden; dinge aber, die der überlegende schüler *durch eigenes nachdenken oder mit hilfe des wortverzeichnisses finden kann und soll*, bleiben unberührt; *wiederholentlich* vorkommende *falsche* angaben sachlicher oder sprachlicher art stempeln die ausgabe als unbrauchbar;

c. etwaige *wortverzeichnisse* müssen sorgfältig gearbeitet sein, die verschiedenen im lesestoff vorkommenden bedeutungen des betr. wortes sämtlich bringen und diese möglichst aus der grundbedeutung entwickeln.

2. hinsichtlich der AUSSTATTUNG:

a) die *schriftgrösse* soll derart sein, dass im text 5 bis 6 buchstaben bzw. wortlücken auf 1 cm zeilenlänge, also 50 bis 60 buchstaben oder lücken auf 10 cm zeilenlänge kommen, — *nicht mehr!*

b) der *durchschuss* (zeilenabstand) regelt sich derart, dass auf 4 cm raum (von zeilenfuss zu zeilenfuss gemessen) nicht mehr als 10 druckzeilen text und höchstens 13 zeilen anmerkungen entfallen;

c) das *papier* darf nicht durchscheinend und nicht glänzend sein;

d) der *druck* sei tiefschwarz.

*Verfasser:*

*Werk:*

*Verlag:*

*Bearbeiter:*

*Auflage oder jahr.* *Preis:*

*Durchaus brauchbar?*

*Bedingt brauchbar?*
*Unbrauchbar?* } *Warum? (Rückseite!)*

*Für welche schulgattung und klasse?*
*Gymn.:* ........... *Real.:* .......... *Mädchen:* ...........

*Begutachtet von:*
*Wohnort:*

*NB.* Zur begründung des urteils und zu etwaiger angabe, ob nur für kursorische oder privat-lektüre geeignet, wolle man die *rückseite* benutzen.

*Diese spalte wird vom vorsitzenden ausgefüllt.*

Kennbuchstaben:

Urteil:

Ist in der begründung etwas besonderes zu beachten?

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schulgattung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Arago, *Histoire de ma jeunesse.* | *Renger*, Klein. M. 1,20. | jede | II | |
| Augier et Sandeau, *Le gendre de Mr. Poirier.* | *Renger*, J. Sarrazin. 3. aufl. M. 1,60. | knabenschul. | O II I | Nur in dieser ausgabe empfohlen, weil hier die sittlich bedenklichen stellen ausgemerzt sind. |
| *Auswahl frz. gedichte* | *Renger*, Gropp u. Hausknecht. M. 2,—. | jede | III/I | Kommentar (m. 2,—) gesondert. |
| *Ausgewählte erzählungen* (Courier, Tœpffer, Dumas, Mérimée, Souvestre). | *Renger*, textausg. M. 0,60. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| Barante, *Jeanne d'Arc.* | *Gärtner*, H. Müller. M. 1,50. | jede | II/I | Beiheft m. 0,80. |
| —, — | *Renger*, Mühlefeld. 2. aufl. M. 1,40. | jede | II | Mit kärtchen und plänen. |
| Beaumarchais, *Le barbier de Séville* | *Stolte*, W. Knörich. M. 1,—. | jede | I | |
| Béranger, *Ausgewählte lieder.* | *Stolte*, Hartmann. 2. aufl. M. 1,—. | jede | II/I | |
| Bersier, M[me], *Les Myrtilles.* | *Renger*, Mühry. 2. aufl. M. 0,70. | mädchen | 2. stufe | |
| —, *Hist. d'une petite fille heureuse* (zusammen mit *Le petit paresseux* von Guizot). | *Dieselben.* 2. aufl. M. 0,70. | mädchen | 1. stufe (unterklassen) | |
| Biart, *Quand j'étais petit.* | *Zwissler*, Bretschneider. M. 1,—. | jede | III | |
| Boissonnas, *Une famille pendant la guerre de 1870/71.* | *Gärtner*, Bretschneider. M. 1,20. | jede | II | |
| Brunnemann, A., *Jours d'épreuve.* | *Spindler*, Pitschel. 2. aufl. M. 1,50. | jede | O II I | Mit kleinem plan von Paris. Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, *Les Grandidier.* | *Spindler*, E. Hofmann. M. 1,50. | jede | O II I | Mit kleinem plan von Paris. Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| Bruno, G., *De Phalsbourg à Marseille.* | *Zwissler*, Bretschneider. 5. aufl.; mit wbch. m. 1,20. | jede | O III U II | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Bruno, G., *Francinet.* | *Freytag,* Walther. M.1,40. | jede | O III U II | |
| —, — | *Gärtner,* Bretschneider. 2. aufl. M. 1,50. | jede | O III U II | Wörterbuch und vorbereitung (m. 0,50) gesondert. |
| —, — | *Renger,* Sarrazin. 2. aufl. M. 1,—. | jede | O III U II | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| —, — | *Stolte,* Mühlan. Mit wbch. m.1,—. | jede | O III U II | Manche anmerkung ist zu breit, manche geht über den standpunkt der mittelstufe hinaus. |
| —, *Le tour de la France.* | *Perthes,* J. Haas. Mit wbch. M. 1,20. | jede | O III U II | |
| —, — | *Renger,* Rolfs. M. 1,20. | jede | O III U II | Mit einem kärtchen. Wörterbuch (m. 0,25) gesondert. |
| —, — | *Velh. Kl.,* Wüllenweber. M. wbch. m. 1,—. | jede | O III U II | Mit einem kärtchen. |
| —, *Les enfants de Marcel.* | *Freytag,* Wüllenweber. M. 1,50. | jede | O III | |
| Carraud, Mme J., *Contes.* | *Renger,* Klöpper. M. 0,80. | mädchen | 2. stufe | |
| —, *Lettres de famille.* | *Zwissler,* Bretschneider. M. 1,20. | mädchen | 2. stufe | |
| *Choix de nouvelles modernes.* | *Velh. Kl.,* Wychgram. M. 0,75. | jede | III | |
| Chuquet, A., *La guerre de 1870/71.* | *Friedb. & Mode,* Mühlan. M. 1,20. | jede | II I | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| Claretie, *Pierrille.* | *Freytag,* Engwer. M. 1,60. | jede | II/I | |
| Colomb, *Deux mères.* | *Freytag,* Sütterlin. M. 1,50. | jede | III | |
| *Contes et nouvelles modernes.* | *Gärtner,* J. Dorr. M. 1,20. | jede | III II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| *Conteurs contemporains.* | *Gärtner,* J. Hengesbach. M. 1,40. | jede | O II/I | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| *Conteurs modernes.* | *Renger,* Sarrazin. 3. aufl. M. 0,90. | jede | II/I | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schulgattung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Coppée, *Ausgewählte erzählungen.* | *Renger,* Gundlach. 3. aufl. M. 1,—. | jede | O II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Perthes,* Rohr. M. 1,40. | jede | O II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, *Ausgewählte gedichte.* | *Velh. Kl.,* Rose. Ausgabe B. M. 0,75. | jede | I | Nur B-ausgaben der Velh.-Kl.-sammlung v. ausschuss gebilligt. |
| —, *Ausgewählte novellen.* | *Stolte,* G. Franz. M. 1,—. | jede | II/I | |
| —, *Œuvres de.* | *Gärtner,* Sachs. 2. aufl. M. 1,20. | jede | O II I | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| —, *Pariser skizzen und erzählungen.* | *Velh. Kl.,* Krause. Ausg. B. M. 1,—. | jede | II | Nur B-ausgabe zugelassen. |
| Cornaz, Colomb, Musset, Baron, *Les deux moineaux,* etc. | *Renger,* Mühry. 2. aufl. M. 0,80. | mädchen | 3. stufe | |
| Corneille, *Le Cid.* | *Renger,* Mangold. 2. aufl. M. 1,30. | jede | I | |
| —, *Polyeucte.* | *Velh. Kl.,* W. Mangold. M. 0,75. | jede | I | Nur B-ausgabe zugelassen. |
| Cottin, *Elisabeth.* | *Friedberg u. Mode,* E. Hoche. 6. aufl. M. 0,75. | mädchen | III | |
| Daudet, *Ausgewählte erzählungen.* | *Kühtmann,* Sachs. 2. aufl. M. 0,80. | jede | II | Anmerkungen für lehrer gratis. |
| —, — | *Renger,* Gropp. 6. aufl. M. 1,10. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, *Lettres de mon moulin.* | *Stolte,* Hoenncher. 2. aufl. M. 1,—. | jede | O II/I | |
| —, — | *Perthes,* O. Thoene. M. 1,—. | jede | O II/I | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| —, *Lettres, etc. et Contes du lundi.* | *Velh. Kl.,* Wychgram. M. 0,75. | jede | II | Nur die B-ausgabe. |
| —, *Tartarin de Tarascon.* | *Renger,* Aymeric. 5. aufl. M. 1,20. | jede | O II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Velh. Kl.,* M. Gassmeyer, M. 0,90. | jede | II/I | Mehrere für oberklassen zu elementare anmerkungen. |
| Delavigne, *Louis XI.* | *Renger,* Plattner. M. 1,80. | jede | I | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| De Saintes, *Thérèse ou la petite sœur de charité*, siehe Saintes. | | | | |
| Desbeaux, E., *Les trois petits mousquetaires*. | *Gärtner*, R. Kron. 2. aufl. M. 1,—. | jede | III/II | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| Deschaumes, E., *Journal d'un lycéen pendant le siège de Paris, 1870/71.* | *Renger*, R. Kron. M. 1,80. | jede | U II/I | Mit kärtchen und plänen. Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| D'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance.* | *Gärtner*, J. Hengesbach. 3. aufl. M. 1,50. | jede | O II I | Mit plan. Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, — | *Renger*, Cosack. 3. aufl. M. 1,50. | jede | O II I | Mit 2 plänen. |
| —, — | *Velh. Kl.*, Krause. M. 1,10. | jede | O II I | Mit 2 karten. |
| —, — | *Perthes*, E. Werner. M. 1,20. | jede | O II I | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| Dhombres et Monod, *Biographies historiques.* | *Renger*, Bretschneider. 6. aufl. M. 1,—. | jede | III/II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Velh. Kl.*, E. Wolter. M. 0,90. | jede | III/II | |
| Du Camp, Maxime, *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie.* | *Gärtner*, Engwer. 2. aufl. M. 1,50. | jede | II/I | Wörterbuch (m. 0,50) und questionnaire (m. 0,50) gesondert. |
| Duruy, *Biographies d'hommes célèbres des temps anciens et modernes.* | *Renger*, K. Penner. 3. aufl. M. 1,20. | jede | III | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, *Hist. de France de 1560—1643.* | *Renger*, A. G. Meyer. 3. aufl. M. 1,40. | jede | II | Mit 3 kartenskizzen und 1 spezialkarte. |
| —, *Hist. de France de 1661—1715 (Siècle de Louis XIV).* | *Friedberg u. Mode*, Hartmann. M. 1,20. | jede | II | Mit 1 karte. Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, *Hist. de France de 1789—95.* | *Stolte*, Hartmann. 3. aufl. M. 1,20. | jede | II | |
| —, — | *Velh. Kl.*, E. Grube. M. 0,90. | jede | II | Nur die B-ausgabe. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Duruy, *Règne de Louis XIV.* | *Renger,* H. Müller. 2. aufl. M. 1,80. | jede | O II I | Mit karte u. wörterbuch (m. 0,20). Sehr gründl. kommentar. |
| —, *Règne de Louis XVI et la révolution fr.* | *Renger,* H. Müller. M. 2,—. | jede | O II I | Mit vorzügl. karte und plan. Die anmerkungen *sehr* gründlich, bisweilen etwas weit ausholend. |
| —, *Siècle de Louis XIV* s. oben *Hist. de France de 1661—1715.* | | | | |
| *Éloquence française depuis la révolution jusqu'à nos jours.* | *Kühtmann,* J. Wershoven. M. 1,40. | jede | II I | |
| Erckmann-Chatrian, *Campagne de Mayence en 1792/93.* | *Velh. Kl.,* K. Bandow. M. 1,30. | jede | II | Mit übersichtskarte. |
| —, *Hist. d'un conscrit de 1813.* | *Perthes,* Holtermann. M. 1,40. | jede | III/II | Mit karte u. wörterbuch (m. 0,20). |
| —, — | *Renger,* G. Strien. 5. aufl. M. 1,40. | jede | O II | Mit karte u. wörterbuch (m. 0,30). |
| —, — | *Velh. Kl.,* K. Bandow. M. 1,—. | jede | O II | Nur die B-ausgabe. Mit kärtchen. |
| —, — | *Freytag,* Pariselle. M. 1,20. | jede | II | Mit zwei schlachtfeldskizzen. Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, *Vier erzählungen.* | *Velh. Kl.,* K. Bandow. M. 0,75. | jede | III | Nur die B-ausgabe. |
| —, *Waterloo.* | *Renger,* J. Aymeric. 3. aufl. M. 1,40. | jede | O II | Mit karte u. wörterbuch (m. 0,20). |
| —, — | *Velh. Kl.,* J. Sahr. M. 1,10. | jede | O II | Mit 2 karten. |
| —, — | *Friedberg u. Mode,* Glabbach. M. 1,20. | jede | O II | Mit kärtchen u. plan. |
| *Erzählungen,* ausgewählte von Courier, Tœpffer, Dumas, Mérimée, Souvestre. | *Renger,* textausgabe. M. 0,60. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| *Erzählungen aus Voyages en France par deux sœurs* par Clarisse Juranville et Pauline Berger. | *Renger*, C. Klöpper. M. 0,70. | mädchen | 1. stufe (unterklassen). | |
| —, französische von E. Souvestre, Erckmann - Chatrian, M^me^ Reybaud. | *Renger*, G. Wolpert. M. 1,—. | jede | II | |
| — von Coppée, Daudet u. a. | *Freytag*, Pariselle. M. 1,50. | jede | II/I | |
| *Excursions et voyages.* | *Gärtner*, K. Sachs. | jede | II | |
| Fabre, *Jeanne d'Arc, libératrice de France.* | *Zwissler*, H. Bretschneider. M. 0,50. | mädchen | 3. stufe | |
| Ferry, Gabriel, *Contes choisis.* | *Gärtner*, Péronne. M. 1,20. | jede | II/I | Wörterbuch (m. 0,50) gesondert. |
| Feuillet, Oct., *Roman d'un jeune homme pauvre.* | *Velh. Kl.*, Benecke. M. 1,60. | jede | II/I | |
| Figuier, *Les grandes inventions modernes.* | *Gärtner*, O. Börner. M. 1,50. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,50) gesondert. |
| —, *Scènes et tableaux de la nature.* | *Gärtner*, Klingelhöffer u. Leidolf. M. 1,20. | jede | II/I | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, — | *Renger*, E. Rolfs. M. 1,30. | jede | II/I | |
| — und Garrigues-Monvel, *Simples lectures scientifiques et techniques.* | *Gärtner*, A. Peter. M. 1,20. | jede | I | Wörterbuch (m. 0,40) und quest. (m. 0,25) gesondert. |
| *Français illustres* (nach verschiedenen quellen). | *Zwissler*, Wershoven. Mit wbch. m. 1,—. | jede | III | Einige ziemlich „unbekannte grössen" darunter. |
| *France, La, Anthologie géographique.* | *Renger*, J. Leitritz. 2. aufl. M. 2,20. | jede | II<br>I | Mit abbildungen und karte. |
| *Frankreich, geschichte, land und leute.* | *Gärtner*, E. Wolter. 2. aufl. T. I: m. 2,60. T. II: m. 2,10. | jede | III/II | Wörterbuch zu I m. 0,50, zu II m. 0,60. |
| *Gedichte, französische.* | *Freytag*, Schlüter. M. 1,40. | jede | III/I | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| *Gedichte, französische.* | *Renger,* Gropp u. Hausknecht. (Textausgabe.) M. 2,—. | jede | III/I | Kommentar (m. 2,—) gesondert. |
| Goncourt, E. u. J., *Histoire de Marie-Antoinette.* | *Gärtner,* Mühlan. 2. aufl. M. 1,50. | mädchen | 3. stufe u. selekta | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. Für die oberklassen der mädchenschulen wohl geeigneter, als für sekundaner. Die anmerkung. werden stellenweise beanstandet. |
| Halévy, *L'invasion. Souvenirs et récits.* | *Renger,* J. Sarrazin. 3. aufl. M. 1,60. | jede | II | Mit kartenskizzen und wörterbuch (m. 0,20); letzteres aber nicht sorgfältig genug. |
| —, *L'invasion.* | *Velh. Kl.,* Tournier. M. 1,60. | jede | II | Mit einer übersichtskarte. |
| Hérisson siehe d'Hérisson. | | | | |
| *Histoire de France I* (987—1589). | *Gärtner,* H. Gade. M. 1,20. | jede | III/II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| — *II* (1589—1871). | *Gärtner,* H. Gade. M. 1,20. | jede | III/II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| Hugo, Victor, *Gedichte in zeitlicher reihenfolge.* | *Stolte,* Hartmann. M. 1,40. | jede | I | |
| Kron, R., *Französische sprechübungen.* | *J. Bielefeld,* Karlsruhe. Mit wörterverzeichnis M. 1,20. | gym. real. | O III/I O III U II | Von zahlreichen berichterstattern als nebenlektüre zur einreihung in den kanon vorgeschlagen. |
| —, *Le Petit Parisien.* | *J. Bielefeld,* Karlsruhe. 10. aufl. M. 2,40. | real. | O II/I | Mit plan von Paris und *vocabulaire explicatif* (in französ. sprache) m. 1,—. Von vielen herren des ausschusses als nebenlektüre in den oberklassen für den kanon vorgeschlagen. |
| —, *En France.* | *J. Bielefeld,* Karlsruhe. 2. aufl. M. 2,40. | mädchen | mittel- u. oberstufe | Wie vorher. |
| La Fontaine, *Fables* (auswahl). | *Stolte,* F. Mann. M. 1,—. | jede | III/II | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| La Fontaine, *Fables.* | *Velh. Kl.,* Sarrazin. M. 0,75. | jede | III/II | Nur die B-ausgabe. |
| —, — | *Springer,* Werner. M. 1,20. | jede | III/II | |
| Lamartine, *Captivité, procès et mort de Louis XVI.* | *Renger,* Lengnick. 3. aufl. M. 1,30. | jede | II | Mit abbildungen und plänen. |
| Lamé-Fleury, *Histoire de la découverte de l'Amérique.* | *Renger,* M. Schmidt. 6. aufl. M. 1,20. | jede | III | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| —, *Hist. de France de 408—1328.* | *Renger,* J. Hengesbach. 2. aufl. M. 1,—. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, *Hist. de France de 1328—1860.* | *Dieselben.* M. 1,40. | jede | II | Mit karte u. wörterbuch (m. 0,30). |
| Lanfrey, *Campagnes de 1806/7.* | *Friedberg u. Mode,* Bertram. M. 1,20. | jede | O II/I | |
| —, *La campagne de 1806—1807.* | *Renger,* J. Sarrazin. 7. aufl. M. 1,50. | jede | O II/I | Mit karten, plänen u. wörterbuch (m. 0,30). |
| —, — | *Freytag,* Kähler. M. 1,70. | jede | O II/I | Wörterbuch (m. 0,50) gesondert. |
| —, — | *Stolte,* Apetz. M. 1,40. | jede | O II/I | |
| —, *Campagnes de 1805—1807.* | *Perthes,* K. Martin. M. 1,—. | jede | O II/I | Mit 6 karten u. wörterbuch (m. 0,40). |
| —, *Campagne de 1809.* | *Renger,* Sarrazin. 2. aufl. M. 1,50. | jede | O II/I | Mit plänen u. wörterbuch (m. 0,30). |
| —, *Expédition d'Égypte et Campagne de Syrie.* | *Velh. Kl.,* E. Pätsch. M. 0,90. | jede | O II | Nur die B-ausgabe. |
| Laurie, *Mémoires d'un collégien.* | *Stolte,* K. Meier. 2. aufl. M. 1,20. | jede | O III/II | |
| La Valette, *Mémoires et souvenirs.* | *Niemeyer* (Halle), Sarrazin. M. 1,50. | jede | I | |
| Lavisse, *Récits et entretiens sur l'hist. de France jusqu'à 1328.* | *Zwissler,* Bretschneider. M. 0,75. | jede | III/II | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schulgattung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| *Lettres françaises* (nach privatbriefen, sammlungen und ausgaben) | *Gärtner*, Engwer. M. 1,40. | jede | II | |
| Loti, *Aus fernen ländern und meeren* (zusammengestellt a. L.s schriften). | *Gärtner*. U. Cosack. M. 1,20. | jede | O II I | Kursorisch. Die anmerkungen bedürfen der überarbeitung. |
| —, *Pêcheur d'Islande.* | *Kühtmann*, Rahn. 2. aufl. M. 1,60. | jede | O II I | Mit anmerkungen, fragen und wörterbuch. |
| —, — | *Freytag*, K. Reuschel. M. 1,60. | jede | O II I | Wörterbuch (m. 0,60) gesondert. |
| —, — | *Velh. Kl.*, H. Engelmann. M. 1,60. | jede | O II I | |
| Maigne, *Lectures sur les principales inventions industrielles et les principales industries.* | *Gärtner*, E. Görlich. M. 1,20. | real-, gwb.- u. handelsschul. | O III II | Wörterbuch (m. 0,50), quest. (m. 0,30). |
| Maistre, *La jeune Sibérienne.* | *Renger*, Sarrazin. M. 1,—. | mädchen | oberstufe | |
| —, — | *Velh. Kl.*, F. d'Hargues. B. M. 0,60. | mädchen | oberstufe | Nur die B-ausgabe. |
| —, *Les prisonniers du Caucase et Le lépreux d'Aoste.* | *Dieselben.* B. M. 0,60. | jede | III | Desgleichen. |
| *Maîtres conteurs.* | *Gärtner*, J. Hengesbach. 2. aufl. M. 1, —. | jede | III/II | Wörterbuch (m. 0,50) gesondert. |
| Malot, *En famille.* | *Freytag*, Pariselle. M. 1,80. | mädchen | oberstufe | |
| —, *Sans famille.* | *Freytag*, B. Lade. M. 1,60. | mädchen | mittelstufe | |
| Margueritte, *Le désastre.* | *Freytag*, H. Berni. M. 2,—. | knaben mädchen | O I selecta | Mit karten und plänen. |
| Mérimée, *Colomba.* | *Renger*, J. Leitritz. M. 1,30. | jede | O II I | |
| —, — | *Velh. Kl.*, G. Franz. M. 1,—. | jede | O II/I | Das wörterbuch durchaus ungenügend. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schulgattung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Michaud, *Hist. de la première croisade.*[1] | *Renger,* F. Hummel. 4. aufl. M. 1,20. | jede | III | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Perthes,* H. Aschenberg. M. 1,20. | jede | O III U II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. Kommentar gibt wiederholentlich verdeutschungen, die auch das sonderwörterbuch bringt. |
| —, *Histoire de la troisième croisade.*[1] | *Renger,* textausgabe. M. 0,60. | jede | O III U II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Renger,* Klein. Preis? | jede | O III U II | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| —, *Influence et résultats des croisades.*[1] | *Renger,* F. Hummel. 2. aufl. M. 1.10. | jede | O II | Wörterbuch (m. 0,25) gesondert. |
| —, *Mœurs et coutumes des croisades.*[1] | *Dieselben.* 3. aufl. M. 1,20. | jede | O II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| Michelet, *Tableau de France.* | *Stolte,* Hartmann. M. 1,20. | jede | I | |
| Mignet, *Essai sur la formation territoriale et politique de la France.* | *Renger,* A. Korell. M. 1,30. | jede | I | |
| —, *Hist. de la révolution française (Hist. de la Terreur).* | *Renger,* A. Ey. 3. aufl. M. 1,50. | jede | O II/I | Mit plan und wörterbuch (m. 0,20). |
| Mirabeau, *Discours choisis.*[2] | *Velh. Kl.,* E. Grube. M. 1,—. | jede | I | Nur die B-ausgabe. |
| —, — | *Renger,* Klein. M. 1,—. | jede | I | Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| Molière, *Don Juan.*[3] | *Leiner,* A. Laun. M. 2,—. | knaben | I | |

[1] Gegen den stoff an sich, als zu fernliegend, sind mehrfach bedenken erhoben; die mehrzahl der stimmen war jedoch günstig. Als kursorische lektüre vorzuziehen.

[2] Gegen den stoff sind bedenken erhoben.

[3] Über die *prinzipienfrage*: „was soll von Molière gelesen oder nicht gelesen werden?“ gehen die stimmen sehr auseinander. Wir führen darum als bedingungslos „brauchbar“ auf, was *im einzelnen* durch die *mehrzahl* der abgegebenen urteile hierfür erkannt worden ist. *Tartuffe* und *Misanthrope* sind fast durchweg *abgelehnt* oder *nur bedingt* empfohlen worden.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schulgattung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Molière, *George Dandin. Mr. de Pourceaugnac.* | *Leiner,* A. Laun. M. 2,—. | knaben | I | |
| —, *L'avare.* | *Leiner,* Laun-Knörich. M. 2,50. | jede | O II | |
| —, — | *Renger,* Mangold. 2. aufl. M. 1,20. | jede | O II | |
| —, — | *Stolte,* Humbert. 2. aufl. M. 1,—. | jede | O II | |
| —, — | *Velh. Kl.,* Scheffler. M. 0,75. | jede | O II | Nur die B-ausgabe. |
| —, — | *Perthes,* Diebler. M. 1,—. | jede | O II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, *Le bourgeois gentilhomme.* | *Leiner,* A. Laun. M. 1,80. | jede | O II | |
| —, — | *Renger,* Mangold. 2. aufl. M. 1,20. | jede | O II | |
| —, — | *Stolte,* Humbert. M. 1,—. | jede | O II | |
| —, — | *Velh. Kl.,* Scheffler. M. 0,90. | jede | O II | |
| —, *Les femmes savantes.* | *Freytag,* Pariselle. M. 1,50. | jede | I | |
| —, — | *Perthes,* J. Mosheim. Mit wbch. m. 1,50. | jede | I | |
| —, — | *Leiner,* Laun-Knörich. 2. aufl. M. 3,50. | studierende | I | Einige heikle stellen sind auszumerzen. |
| —, — | *Renger,* Mangold. 2. aufl. M. 1,20. | knaben | I | Einige heikle stellen sind auszumerzen. |
| —, — | *Velh. Kl.,* Scheffler. M. 0,90. | jede | I | Einige heikle stellen sind auszumerzen. |
| —, — | *Weidm.,* Fritsche. M. 1,—. | jede | I | Einige heikle stellen sind auszumerzen. |
| —, *Les précieuses ridicules.* | *Renger,* W. Mangold. M. 0,90. | jede | I | |
| —, — | *Velh. Kl.,* W. Scheffler. M. 0,60. | jede | I | Nur die B-ausgabe entspricht den sichtungsgrundsätzen. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Monod, *Allemands et Français. Souvenirs de campagne.* (Auswahl.) | *Renger,* Kirschten. 3. aufl. M. 0,90. | jede | III/II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| *Napoléon Ier. Proclamations militaires.* | *Lindauer,* München, Bauer. M. 1,20. | knaben | I | Kommentar könnte gründlicher sein. |
| *Nouvelles choisies* (Cladel, Foley, Normand). | *Renger,* Kressner, M. 1,10. | jede | I | |
| *Orateurs français depuis la révol. franç. jusqu'à nos jours.* | *Gärtner,* Engwer. M. 1,40. | jede | I | Wörterbuch (m. 0,25) gesondert. |
| *Paris, A travers P.* | *Velh. Kl.,* Krause. M. 1,30. | jede | I | Mit plan und kärtchen. Für kursorische lektüre. |
| *Paris et ses environs.* | *Renger,* Leitritz. 2. aufl. M. 1,80. | jede | I | Mit abbild., karte und plan. Für kursorische lektüre. |
| *Paris sous la Commune.* | *Velh. Kl.,* A. Krause. M. 0,90. | jede | II/I | Mit kärtchen. Die unparteilichkeit der darstellung wird angezweifelt; die anmerkungen enthalten viel überflüssiges. Daher nur als privatlektüre für reifere schüler geeignet. |
| *Poésies françaises.* | *Gärtner,* Wershoven. M. 1,60. | jede | III/I | |
| —, — | *Kühtm.,*Sarrazin. 2. aufl. M. 1,—. | jede | IV/I | Mit wörterbch. (m. 0,30) und lehrerkommentar (m. 1,—). |
| Racine, *Athalie.* | *Renger,* Hummel. 2. aufl. M. 1,20. | jede | II/I | |
| —, — | *Stolte,* Hartmann. M. 1,—. | jede | II/I | |
| —, — | *Perthes,* J. Harczyk. M. 1,20. | jede | II/I | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Velh. Kl.,* Benecke. M. 0,75. | jede | II/I | Nur die B-ausgabe zugelassen. |
| —, *Britannicus.* | *Renger,* Lengnick. 2. aufl. M. 1,—. | jede | I | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Racine, *Britannicus.* | *Stolte,* Hartmann. M. 1,20. | jede | I | |
| —, — | *Velh. Kl.,* Scheffler. M. 0,75. | jede | I | Nur die B-ausgabe. |
| —, *Iphigénie.* | *Freytag,* Berni. M. 1,40. | jede | II/I | |
| —, — | *Velh. Kl.,* Stern. M. 0,75. | jede | II/I | Nur die B-ausgabe. |
| *Récits d'auteurs modernes.* | *Zwissler,* Kressner. M. 1,20. | jede | O II | |
| Reclus, O., *En France.* | *Gärtner,* K. Meyer. 2. aufl. M. 1,40. | jede | O II I | Mit karte und wörterbuch (m. 0,60). Einzelne abschnitte des werkes werden nicht allseitig gebilligt. |
| Rousset, *La guerre franco-allemande de 1870/71.* | *Gärtner,* Foss. 2. aufl. M. 1,40. | jede | O II/I | Wörterbuch (m. 0,25) gesondert. |
| Saintes, Mme de, *Thérèse ou la petite sœur de charité.* | *Kühtmann,* Lion. 12. aufl. M. 1,—. | mädchen | unterstufe | |
| Saint-Hilaire, Mme de, *La fille du braconnier.* | *Perthes,* Soltmann. 2. aufl. M. 1,—. | mädchen | mittelstufe | |
| Saintine, *Picciola.* | *Renger,* Lengnick. M. 1,20. | jede | II | |
| *Sammlung französischer gedichte.* | *Gärtner,* Wershoven. M. 1,60. | jede | III/I | |
| Sand, G., *La mare au diable.* | *Freytag,* Keil. M. 1,50. | mädchen | I | Mit abbildungen und karte. |
| —, — | *Perthes,* Haas. M. 1,20. | mädchen | I | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| Sandeau, *Mlle de la Seiglière.* | *Renger,* Sarrazin. 3. aufl. M. 1,60. | jede | II/I | |
| —, — | *Stolte,* Hartmann. 5. aufl. M. 1,60. | jede | II/I | |
| —, — | *Perthes,* Engelke. M. 1,60. | jede | II/I | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert; auch mit franz. kommentar. |
| —, J., *La roche aux mouettes.* | *Velh. Kl.,* Struver. M. 0,75. | jede | O III/II | Nur B-ausgabe kanonmässig. |
| Sarcey, *Le siège de Paris.* | *Kühtmann,* Hengesbach. M. 1,— | jede | I | Wörterbuch (m. 0,25) und anmerkungen gesondert. |
| —, — | *Renger,* Cosack. 5. aufl. M. 1,50. | jede | I | Mit kärtchen. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schulgattung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Sarcey, Fr., *Le siège de Paris.* | *Perthes,* E. Meyer. M. 1,40. | jede | II | Mit 2 kärtchen. Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. Die anmerkungen werd. z. t. beanstandet. |
| —, — | *Velh. Kl.,* A. Krause. M. 1,10. | jede | II | M. übersichtskärtchen. Kommentar greift zu weit ins wörterbuch hinüber. |
| Saussure, *Le Montblanc et sa première ascension.* | *Gärtner,* Peschier. M. 1,50. | jede | O II | Mit 1 karte. |
| Schuré, *Sites et paysages historiques.* (Extrait de *Les grandes légendes de France.*) | *Gärtner,* Hellmers. M. 1,20. | jede | O II I | Mit 4 abbildungen. Wörterbuch m. 0,30. |
| Scribe, *Le verre d'eau.* | *Stolte,* Hartmann. M. 1,—. | jede | O II | |
| —, — | *Velh. Kl.,* Rauch. M. 0,75. | jede | O II | Nur die B-ausgabe. |
| —, — | *Perthes,* Thoene. M. 1,—. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, — | *Renger,* Rolfs. M. 1,10. | jede | II | |
| —, *Mon étoile.* | *Velh. Kl.,* Waetzoldt. M. 0,60. | jede | O II | |
| Scribe et Legouvé, *Bataille de dames.* | *Freytag,* Hamann. M. 1,20. | jede | O II | |
| Ségur, *Incendie de Moscou, etc.* | *Perthes,* Steinbach. M. 1,20. | jede | II | Mit 2 plänen und wörterbuch (m. 0,20). |
| —, *Moscou et le passage de la Bérésina.* | *Velh. Kl.,* K. Strüver. M. 1,10. | jede | O II/I | Mit einer übersichtskarte. |
| —, *Nap. à M.* und *Passage de la Bérésina.* | *Renger,* A. Hemme. 4. aufl. M. 1,50. | jede | II | Mit 4 plänen. |
| —, *Passage de la Bérésina.* | *Teubner,* C. Schwalbach. M. 1,50. | jede | II | |
| —, *Hist. de Nap. et de la grande armée.* (Ausz.) | *Velh. Kl.,* Schmager. M. 1,30. | jede | II | Nur die B-ausgabe. |
| Sévigné, Mme de, *Lettres.* (Auswahl.) | *Velh. Kl.,* Kabisch. M. 1,—. | jede | II | |
| *Simples lectures scientifiques et techniques.* | *Gärtner,* A. Peter. M. 1,20. | jede | O II | |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Souvestre, *Au bord du lac.* | *Velh. Kl.*, P. Huot. M. 1,—. | jede | O III U II | Nur die B-ausgabe entspricht den anforderungen d. ausschusses. |
| —, *Au coin du feu.* | *Renger*, Mohrbutter. M. 1,10. | jede | O III U II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, — | *Stolte*, Humbert. M. 1,—. | jede | O III U II | |
| —, — (ausgewählte erzählngn.) | *Perthes*, C. Reichel. M. 1,20. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,20) gesondert. |
| —, *Le chevrier de Lorraine.* | *Kühtmann*, G. Erzgraeber. M. 0,80. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,25) und anmerkungen (kostenlos) gesondert. |
| —, — | *Freytag*, Fr. Speyer. M. 1,10. | jede | II | |
| —, *Confessions d'un ouvrier.* | *Renger*, O. Josupeit. 2. aufl. M. 1,10. | jede | O II I | |
| —, 5 erzählungen aus *Au coin du feu.* 6 erzählungen aus *Au coin* und *Les Clairières.* | *Velh. Kl.*, F. Huot. a) M. 0,90. b) M. 0,75. | jede | II | Nur die B-ausgaben. |
| —, *Sous la tonnelle.* | *Velh. Kl.*, Huot. M. 0,75. | jede | III | |
| Staël, Mme de, *De la littérature allemande.* | *Velh. Kl.*, G. Franz. M. 1,10. | jede | I | |
| Taine, *L'ancien régime. La structure de la société.*[1] | *Stolte*, Hartmann. M. 1,—. | jede | O I | |
| —, *Napoléon Bonaparte* nach *Les origines de la France contemporaine.*[1] | *Gärtner*, A. Schmitz. 2. aufl. M. 1,40. | jede | O I | |
| —, —[1] | *Stolte*, Hartmann. 2. aufl. M. 1,20. | jede | O I | |
| —, —[1] | *Perthes*, B. Herlet. M. 1,50. | jede | O I | Wörterbuch (m. 0,50) gesondert. |
| —, —[1] | *Velh. Kl.*, J. Sahr. M. 1,—. | jede | O I | Mit 1 porträt. |

[1] Nur in einer *guten* prima mit rechtem nutzen zu lesen.

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| Taine, H., *Les origines de la France.* | *Freytag,* G. Rolin. M.1,60. | jede | gute O I | Gegen die vielen vokabelverdeutschungen in den anmerkungen werden einwände gemacht. |
| *Théâtre moderne* (Coppée, Pailleron, Theuriet). | *Gärtner,* R. Kron. M. 1,50. | jede | II/I | Mit französ. worterklärungen. |
| Theuriet, *Les enchantements de la forêt.* | *Renger,* Rolfs. M. 0,90. | jede | II/I | |
| —, *La Princesse verte.* | *Dieselben.* M. 1,—. | jede | II/I | |
| Thierry, A., *Lettres sur l'histoire de France.* | *Gärtner,* K. Beckmann. M. 1,20. | jede | I | |
| —, *Histoire d'Attila.* | *Renger,* Wershoven. 2. aufl. M. 1,30. | jede | II/I | Mit 1 karte. |
| Thiers, A., *Bonaparte en Egypte et en Syrie.* | *Stolte,* Hartmann. 2. aufl. M. 1,40. | jede | II | Mit 4 karten und plänen. |
| —, *Bonaparte in Ägypten u. Syrien.* | *Perthes,* K. Beckmann. M. 1,20. | jede | II | Mit 1 karte. Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| —, *Campagne d'Italie en 1800.* | *Renger,* A. Althaus. 2. aufl. M. 1,50. | jede | O II | Mit 1 karte und 2 plänen. |
| —, — | *Velh. Kl.,* K. Bandow. M. 0,90. | jede | O II | Mit 2 übersichtskarten. |
| —, *Expédition d'Égypte.* | *Kühtmann,* Leitritz. M.1,—. | jede | II | Mit 5 karten. Wörterbuch m. 0,30. |
| —, — | *Renger,* K. Foth. 5. aufl. M. 1,50. | jede | II | Mit 3 karten. Wörterbuch (m. 0,30) gesondert. |
| —, — | *Velh. Kl,* E. Grube. M. 1,—. | jede | II | Mit 3 karten. Nur B-ausgabe anerkannt. |
| —, — | *Stolte,* Hartmann. 2. aufl. M. 1,20. | jede | II | |
| —, *Waterloo.* | *Velh. Kl.,* F. Fischer. M. 1,10. | jede | II/I | Mit 1 übersichtskarte. |
| Tœpffer, *Nouvelles genevoises.* | *Velh.Kl.,* Bandow, 4 teile à m. 1,10, 0,75, 0,60, 0,90. | jede | II | Nur 1. u. 2. teil (in B-ausgaben) zugelassen. |

| Verfasser, werk | verlag, bearbeiter, preis | schul-gat-tung | klasse | bemerkungen |
|---|---|---|---|---|
| *Trois ouvriers français* (Palissy, Jacquard, Richard Lenoir). | *Kühtmann*, Wershoven. M. 1,—. | jede | II | Wörterbuch (m. 0,40) gesondert. |
| Verne, J., *Le tour du monde en 80 jours.* | *Velh. Kl.*, K. Bandow. M. 1,30. | jede | II | Die B-ausgabe! Die urteile sind indes sehr geteilt; als privatlektüre wird das bändchen sich verwenden lassen. |
| Vigny, A. de, *Cinq Mars ou: Une conjuration sous Louis XIII.* | *Renger*, Strien. 2. aufl. M. 1,20. | jede | II/I | |
| —, — | *Zwissler*, Bretschneider. M. 1,—. | jede | II/I | |
| Voltaire, *Guerre de la succession d'Espagne* (aus *Siècle de Louis XIV*). | *Renger*, R. Foss. M. 1,40. | jede | II/I | |
| *Voyageurs et inventeurs célèbres.* | *Gärtner*, Wershoven. M. 1,50. | jede | II | |
| Zola, Emile, *La catastrophe de Sedan.* (Aus: *La débâcle.*) | *Kühtmann*, R. Ackermann. M. 0,90. | jede | O II | |

*Kiel.* Dr. R. Kron.

## RACINE UND SAINT-CYR.

(Fortsetzung.)

Nachdem wir für *Esther* den unwiderleglichen nachweis erbracht haben, dass dies stück mit vorbedacht darauf zugeschnitten war, eine hochbedeutsame hofangelegenheit mit weittragenden politischen folgen zu werden, nachdem wir die haltlosigkeit der gegen die allegorische bedeutung vorgebrachten einwände nachgewiesen haben, liegt für *Athalie* ein ergebnis vor, aus dem mit zwingender notwendigkeit sich ergibt, dass auch dieses auf bestellung gedichtete grossartige meisterwerk Racines mehr war, als die bearbeitung eines biblischen stoffes, die weiter keinen zweck haben sollte, als eine schulübung für junge hofdamen abzugeben. Hatte doch der dichter schon in seinen weltlichen trauerspielen die sitten und leidenschaften seiner zeit dargestellt und zwar bewusstermassen. *Un jeune auteur,* sagt sein sohn, *qui cherche à plaire à la Cour d'un jeune roi où l'on respire l'amour et la galanterie fait respirer le même air à ses Héros et Héroïnes.* Als die fromme gönnerin, Mme de Maintenon, einfluss und ansehen erlangte, bekehrte sich der dichter und entsagte dem heidnischen teufelswerk, „das die seelen vergiftete".[1] Als er in ihrem dienste die feder wieder in die hand nahm, wurde die bibel seine quelle und diese quelle zugleich der spiegel der begebenheiten, die damals ganz Europa bewegten.[2] Wir haben in der bereits angeführten

[1] Man vergleiche das wort der Mme de La Fayette: *A l'heure qu'il est sans être dévot point de salut à la Cour, aussi bien que dans l'autre monde.*

[2] Wie beliebt allegorien im 16.—18. jahrhundert waren, braucht nicht besonders betont zu werden. Interessant ist, zu hören, dass noch

stelle aus den briefen der Mme de Sévigné den direkten hinweis darauf, dass man in *Athalie* ein stück erhofft *qui sera un hasard, un assortiment de toutes choses qui ne se retrouvera peut-être jamais.*

Um dies nachzuweisen, vergegenwärtigen wir uns zunächst in grossen zügen die politische lage gegen ende 1690 und in den darauf folgenden jahren. Im juni 1688 wird Jakob II. ein thronerbe geboren, und gerade dies ereignis beschleunigt den ausbruch der revolution. Im november desselben jahres segelt Wilhelm von Oranien nach England ab und wird nach der flucht seines schwiegervaters mit seiner gemahlin auf den thron von England erhoben. Jakob findet aufnahme in Frankreich und trotz Louvois' widerstreben unterstützung. 1689 gewährt man ihm die mittel, nach Irland zu gehen, 1690 erhält er 8000 mann französischer truppen unter Lauzuns oberbefehl. Durch die niederlage an der Boyne, am 1. juli 1690, verliert Jakob auch Irland, und nun beginnen die versuche, eine gegenrevolution herbeizuführen. Das komplott der protestantischen Jakobiten wird entdeckt, ende 1690. Inzwischen aber hat man bereits verhandlungen eingeleitet mit dem manne, dessen verrat zu Salisbury und dessen übergang zu dem Oranier die zweifelhafte sache Jakobs gänzlich verloren machte, mit dem von Wilhelm zum herzog von Marlborough ernannten John Churchill, dem bedeutendsten führer des landheeres, und lord Russell, dem befehlshaber der englischen flotte.

Man erkennt in diesem plane den geist eines grossen diplomaten. Louvois hat jetzt die leitung der englischen politik der französischen regirung in die hand genommen; nur der hof von Versailles konnte in verhandlungen mit jenem manne treten, dessen name allein dem verbannten fürsten verhasst war, den er ins verderben gestürzt hatte. Nur Louvois

---

1691 damen der hofgesellschaft einen roman à la Scudéry verfassten. Mme de Caylus schreibt: *C'est là (pendant le siège de Mons) que Mme la Duchesse fit voir cette humeur heureuse et aimable par laquelle elle contribuait elle-même à son amusement et à celui des autres. Elle imagina de faire un Roman, et de transporter les caractères et les mœurs du temps présent sous les noms de la Cour d'Auguste etc.*



kann ihn bewogen haben, in einer so wenig aussichtsvollen sache, wie es eine gegenrevolution war, den protestantischen Jakobiten in England sich anzubieten und unter der maske erheuchelter reue den durch seinen verrat entthronten herrscher um verzeihung zu bitten.[1] Der plan mochte schon 1690 in Versailles erdacht worden sein, die verhandlungen mit Marlborough müssen die letzten monate dieses jahres ausgefüllt haben, denn zu beginn 1691 unterhandelt Marlborough mit den Jakobiten in England und dem hof von St. Germain, und im mai 1691, als der herzog mit Wilhelm von Oranien nach dem festlande abgereist war, forderte man von St. Germain aus, er solle sein versprechen erfüllen und an der spitze seiner truppen übergehen. Marlborough weicht der aufforderung zum offenen abfall geschickt aus, schmiedet aber 1691 einen

---

[1] Macaulay sagt: „die sämtlichen agenten des verbannten hofes hielten sich fern von dem verräter von Salisbury", und weiterhin: „da sie ihn nicht suchen wollten, beschloss er sie zu suchen". Es ist klar, dass Marlborough, nachdem eben die jakobitischen umtriebe entdeckt und zu nichte gemacht waren, keinen anlass aus dem ungünstigen stand der jakobitischen sache dazu schöpfen konnte, selbst anerbieten zu machen. Der verfasser des *Lebens Jakobs II.* (nach dessen papieren) sagt III, 243 der französischen übersetzung, die allein mir zugänglich war: *La découverte de ce projet n'empêcha pas plusieurs autres personnes d'avouer le désir de rentrer dans leur devoir, et,* A LA GRANDE SURPRISE DU ROI, *milord Churchill et milord Godolphin furent eux-mêmes de ce nombre, . . . peut-être n'avaient-ils d'autre but que de se mettre à l'abri du ressentiment d'un prince offensé, dans le cas où il* SERAIT RÉTABLI PAR D'AUTRES MOYENS QUE LES LEURS, was deutlich auf die unterstützung hinweist, die Jakob in Versailles fand, und wohl rechtfertigt, anzunehmen, dass Louvois' agenten ihn zu diesem schritte vermocht hatten; wenigstens schreibt schon im oktober 1688 Chamlay an Louvois: *Si j'étois à la place du roi, dans l'engagement où il est présentement qui le met hors d'état de secourir le roi d'Angleterre,* IL N'Y A D'EXPÉDIENTS D'ARGENT OU DE NÉGOTIATION QUE JE N'EMPLOYASSE POUR FORMER UN PARTI DANS CE ROYAUME EN FAVEUR DU ROI *qui diminuât celui de M. le prince d'Orange,* und *Vie de Jacques II,* vol. IV, 312 heisst es: *M. Lloyd* (der jakobitische agent) *était son ami particulier (s. de l'amiral Russel) et avait eu plusieurs conférences avec lui avant de partir avec la lettre de . . . . . .* (diese 7 punkte passen auf den namen Louvois). Ich vermute, dass hier ein übersetzungsfehler vorliegt und dass das original lautet: *before parting with the letter of . . . . . .*, also ehe er den brief von L. aus der hand gab.

klugen plan, durch eine bill gegen die ausländer (holländer) Wilhelm zu stürzen und jedenfalls nicht Jakob, sondern die prinzessin Anna auf den thron zu bringen.

*Mes amis,* schreibt Jakob 1692, *l'année passée, avoient dessein de me rappeler par le Parlement. La manière étoit concertée; et Milord Churchill devoit proposer dans le parlement de chasser tous les étrangers tant des conseils et de l'armée que du royaume. Si le prince avoit consenti à cette proposition, ils l'auroient eu entre les mains. S'il l'avoit refusée, il auroit fait déclarer le Parlement contre lui; et en même temps Milord Churchill devoit se déclarer avec l'armée pour le Parlement; et la flotte devoit faire de même, et l'on devoit me rappeler. L'on avoit déjà commencé d'agir dans ce projet; et on avoit gagné un gros parti quand quelques fidèles sujets indiscrets, croyant me servir, et s'imaginant que ce que Milord Churchill faisoit n'étoit pas pour moi, mais pour la Princesse de Danemark* (Jakobs jüngere tochter Anna) *eurent l'imprudence de découvrir le tout à Benthing* (herzog von Portland) *et détournèrent ainsi le coup.*[1] Marlborough wurde plötzlich aller seiner ämter enthoben, und der anschlag war vereitelt; ebenso scheiterte der letzte versuch eines bewaffneten einfalls mit französischer hilfe durch die für Frankreich ungünstige seeschlacht von La Hogue, die trotz Tourvilles abraten von Ludwig anbefohlen wurde, weil Jakob versichert hatte, dass Lord Russell mit dem grössten teil der englischen flotte bei beginn des kampfes zu Tourville übergehen würde.[2] Man weiss, dass nach fehlschlagen

[1] Wie man den anschlag entdeckte, hat man nie erfahren. Dem verräter wurde der prozess nicht einmal gemacht, ein umstand, der vermuten lässt, dass man ganz besondere gründe hatte, die personen nicht zu nennen, durch die man kenntnis von dem anschlag erlangt hatte. Die verschiedensten gerüchte über Marlboroughs ungnade waren in umlauf. — Die richtige form für den hier *Benthing* geschriebenen namen ist *Bentinck.*

[2] Saint-Simon: *Le roi d'Angleterre compta si parfaitement sur ses intelligences avec la plupart des chefs anglais, qu'il persuada au roi de faire donner bataille, qu'il ne crut pouvoir être douteuse par la défection certaine de plus de la moitié des vaisseaux anglais pendant le combat. Tourville, si renommé par sa valeur et sa capacité, représenta par deux couriers au roi l'extrême danger de se fier aux intelligences du roi d'Angleterre, si souvent trompées, la prodigieuse supériorité des ennemis et le défaut de ports et de tout lieu de retraite, si la victoire demeuroit aux*

aller dieser pläne Louvois es nicht verschmähte, einen mordanschlag gegen Wilhelm zu planen, um sich dieses gefährlichsten aller gegner zu entledigen; einen anschlag, den er freilich selbst nicht mehr betreiben konnte, der aber nach seinem tode von seinem sohn Barbezieux weiterverfolgt wurde, und der von Grandval unter vorwissen Jakobs II. ausgeführt werden sollte.

Die französische politik war also während der jahre 1689 bis 1692 eifrigst bemüht, den rechtmässigen herrscher, der von seiner tochter und seinem schwiegersohne um des römisch-katholischen glaubens willen verjagt worden war, wieder auf den thron zu setzen.

Was verherrlicht nun *Athalie*? Den triumph des rechtmässigen königshauses, des hauses David, über die gottlose, abtrünnige königin, die ihre enkelkinder getötet und thron und herrschaft an sich gerissen hat. Das wenigstens ist die wahre absicht, wie sie sich in den worten der vorrede ausspricht: *Cette tragédie a pour sujet* JOAS *reconnu et mis sur le trône; et j'aurais dû, dans les règles, l'intituler* JOAS. Danach ist gar kein zweifel: *Athalie* sollte das siegeslied auf den triumph des rechtmässigen herrscherhauses sein.

Auch in England wurde gerade 1691 die bibel von den Jakobiten nach vorgängen durchsucht, die ein bild der aufgeregten revolutionszeiten und einen ausblick auf den triumph der sache des rechtmässigen herrschers boten, und auch diese leute fanden in dem geschick der Athalja den stoff, der mit wunderbarer übereinstimmung all ihr hoffen und sehnen verkörperte. Ich führe hierüber das zeugnis Macaulays an, der VI, 161 schreibt[1]: *The history of the chosen people was (in 1691) ransacked for precedents. Was Eglon's a settled government when Ehud stabbed him? Was Joram's a settled government when Jehu shot him?* BUT THE LEADING CASE WAS THAT OF ATHALIAH. *It was indeed a case which furnished the malcontents with many happy and pungent allusions; a kingdom treacherously seized by a usurper near in blood to the throne; the rightful prince long*

---

*Anglais ... Ses représentations furent inutiles: il eut ordre de combattre, fort ou foible, où que ce fût. Il obéit, il fit des prodiges que ses seconds et subalternes imitèrent, mais pas un vaisseau ennemi ne mollit et ne tourna.*

[1] Ich zitire nach der *Tauchnitz Edition.*

*dispossessed; a part of the sacerdotal order true, through many disastrous years, to the Royal House; a counterrevolution at length effected by the High Priest at the head of the Levites. Who, it was asked, would dare to blame the heroic pontiff who had restored the heir of David? Yet was not the government of Athaliah as firmly settled as that of the Prince of Orange?* HUNDREDS OF PAGES WRITTEN AT THIS TIME ABOUT THE RIGHTS OF JOASH AND THE BOLD ENTERPRISE OF JEHOIADA ARE MOULDERING IN THE ANCIENT BOOKCASES OF OXFORD AND CAMBRIDGE. Diese stelle zeigt schlagend, wie sehr gerade der in frage stehende stoff die gemüter jener zeit beschäftigte, und beweist durch analogie die richtigkeit unserer auffassung des Racineschen trauerspiels.

Man weiss vom entstehen der *Athalie* Racines sehr wenig. Sicher ist, wie ich bereits nachgewiesen, dass M^me^ de Maintenon den dichter dazu veranlasst hat. Natürlich ist, dass der plan geheim gehalten wurde; man hoffte damals auf den erfolg des irischen unternehmens, und als diese hoffnung sich als trügerisch erwies, auf die während der abwesenheit Wilhelms geplante erhebung der englischen Jakobiten. Während dieser zeit entstand *Athalie, und zwar in Versailles,* wohin der könig den dichter im september 1689 berufen hatte, und wo ihm ein zimmer angewiesen wurde. Dieser umstand ist wichtig. Seit 1677 stand Racine als historiograph und vorleser zum hof in engen beziehungen, noch mehr als er *Esther* verfasste; aber erst der dichter der *Athalie* erhält wohnung im schloss.[1] Hieraus ergibt sich unzweifelhaft, dass *Athalie*, wie vorher *Esther*, unter fortwährender beziehung zu M^me^ de Maintenon entstand, die nun den dichter, ohne dass irgend welches aufsehen erregt worden wäre, über ihre wünsche unterrichten konnte. Über ein jahr hat so Racine unter direkter beeinflussung und mit den wertvollen winken seiner gönnerin an *Athalie* arbeiten können; begonnen hatte er seine arbeiten schon in den ersten monaten des jahres 1689.

In einem briefe vom 15. november 1690 berichtet Duguet[2],

---

[1] Dangeau, 28. sept. 1689: *Le roi a fait venir ici M. Racine et lui a donné une chambre.*

[2] Abgedruckt bei Mesnard III, 552.

dass Racine beim marquis de Chandenier einige szenen[1] aus *Athalie* vorgelesen hat, und in diesem briefe kommt folgende sonderbare stelle vor: LE COURAGE DE L'AUTEUR EST ENCORE PLUS DIGNE D'ADMIRATION *que sa lumière, sa délicatesse et son inimitable talent pour les vers.* Wie? der mut Racines ist bewunderungswürdiger als seine gelehrsamkeit, sein genie, seine dichtergrösse? Mut kann man doch nur zeigen, wenn man einem gefürchteten gegner gegenübertritt, von dem einem gefahr droht. Von wem hatte Racine etwas zu befürchten, wer waren diese gegner? Der brief nennt sie: *L'Écriture y brille partout et d'une manière à se* FAIRE RESPECTER PAR CEUX QUI NE RESPECTENT RIEN, also leute, die nichts, selbst die bibel nicht achten. Es ist klar, dass damit nicht der könig und M[me] de Maintenon gemeint sein können, die *Athalie* veranlasst haben und den dichter in jeder weise begünstigen.[2] Es kann damit gar niemand anders gemeint sein, als *pessissimus iste, l'impie Aman,* der gottlose Louvois und sein anhang. Dieser bewunderungswürdige mut bestand eben darin, dass durch *Athalie* der widerstand bekämpft wurde, den Louvois den jakobitischen plänen der marquise de Maintenon entgegensetzte.

(Fortsetzung folgt.)

*Dresden.* Dr. K. MEIER.

---

[1]) Es heisst: *M. Racine a bien voulu réciter* QUELQUES SCÈNES *de son Athalie* (Mesnard III, 552).

[2] Von Ludwig XIV. berichtet Spannheim ausdrücklich: *L'impiété, et la profanation des choses sacrées, les blasphèmes, le libertinage qui ont eu cours sous d'autres règnes et peut-être sous celui-ci durant sa minorité sont bannis de sa cour, sont punis quand on les connaît et au moins font un obstacle invincible aux avancements des prétendants pendant que les dévots ou qui sont en réputation de l'être trouvent leur compte et leur fortune.*

# BERICHTE.

## ZWEITE HAUPTVERSAMMLUNG DES BAYRISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES.

In der ersten aprilwoche fand in Nürnberg die zweite hauptversammlung des seit 1899 bestehenden Bayrischen neuphilologenverbandes statt. Ungefähr 70 teilnehmer hatten sich eingefunden. Am freitag dem 4. april wurde die tagung eröffnet mit einer festsitzung in der aula des Neuen gymnasiums. Nach feierlicher begrüssung der ehrengäste durch prof. Werr sprach prof. Eidam vor einem zahlreichen und distinguirten publikum über den *Neusprachlichen unterricht an deutschen mittelschulen.* Eindringlichst warnte er vor den zwei abwegen des neusprachlichen unterrichts, der einseitig grammatischen methode und der verflachung desselben durch seichte sprachmeisterei. Gründliches lesen der fremden sprache, d. h. sowohl verstehendes lesen als auch lautlesen mit möglichst guter aussprache, ausserdem übung im freien hören und auffassen, sowie die ersten anfänge des schreibens und sprechens, das sei das lehrziel, welches man zu erreichen streben solle. Namentlich dürfe aber auch der fremdsprachliche unterricht sich nicht der aufgabe entziehen, erzieherisch nach allen seiten und insbesondere nach der nationalen zu wirken. Darauf hielt univ.-prof. dr. Schneegans (Würzburg) in französischer sprache einen vortrag über *Le rôle de Molière dans l'histoire de la littérature française.* Der vortragende legte dar, wie Molière weder durch den aufbau seiner stücke noch durch schaffung neuer typen über seine zeitgenossen hervorrage. Seine wahre grösse beruhe in der zeichnung der charaktere, in seinem sittlichen streben, der wahrheit auf allen gebieten zum siege zu verhelfen und den nationalen und sozialen bedürfnissen seiner zeit ausdruck zu verleihen. Den schluss des festakts bildete die vorführung in deutscher sprache des bekannten altenglischen dramas, dem der titel *Harrowing of Hell* beigelegt wird. Prof. Varnhagen aus Erlangen hatte dasselbe mit den studenten seines seminars eingeübt. Die schlichte sprache verfehlte nicht ihre wirkung auf die zuhörer.

Am nachmittag fand die sektionssitzung der lehrer an gymnasien und realgymnasien statt; jedoch waren die lehrer an realistischen schulen ebenfalls anwesend. Ackermann (Bamberg) referirte über *Das neue lehrprogramm der humanistischen gymnasien.* Seiner ansicht nach verlangt es das zur zeit erreichbare und verdient gerade deswegen unser lob, weil es den weg der sogenannten vermittelnden methode wandelt. Eidam (Nürnberg) wiederholte alsdann die schon oftmals vorgebrachte forderung, es möchte an den gymnasien die stundenzahl des französischen endlich einmal erhöht werden; bekanntlich ist Bayern der einzige deutsche staat, wo an den gymnasien das französische auf 10 stunden beschränkt ist. Obwohl kaum zu hoffen ist, dass es sofort gelingt, die anderswo übliche stundenzahl zu erreichen, so nahm doch die versammlung Eidams these an und bekannte dadurch, dass sie bei weniger als 16—18 stunden einen gedeihlichen unterricht im französischen an den gymnasien für unmöglich halte. Eidams these lautete:

„Das französische sollte am humanistischen gymnasium in der dritten klasse mit wenigstens 4 wochenstunden beginnen. Bis es dahin kommt, ist die sofortige vermehrung der französischen stunden in der 8. und 9. klasse um je eine stunde unerlässlich, sowie die hinzufügung einer weiteren stunde in der 6. klasse dringend wünschenswert.“

Klein (Ansbach) bewies dann auf grund statistischen materials, dass bei aufstellung des stundenplans die neusprachler nicht immer jene berücksichtigung finden, die ihnen als lehrer eines obligatorischen faches gebührt. Er fasst seine erwägungen in drei sätze zusammen, die auf die lage der neusprachler an bayrischen gymnasien ein bezeichnendes licht werfen:

I. Es ist wünschenswert, dass die französischen bezw. englischen und italienischen stunden nach dem verhältnis der für alle obligatorischen bezw. fakultativen lehrgegenstände verfügbaren zeit auf vormittag und nachmittag verteilt werden;

II. Dass jeder lehrer der neueren sprachen wenigstens zwei freie nachmittage hat;

III. Dass ein lehrer, welcher bis 12 uhr unterrichtet, nicht vor 3 uhr die klasse zu beginnen hat.

Hierauf besprach Beck (Nürnberg) *Das neue lehrprogramm des realgymnasiums*; er schlug einige unwesentliche veränderungen vor in der einteilung des lehrstoffes und forderte namentlich für die englische abschlussprüfung die gleichen bestimmungen wie für das französische; d. h. diktat, übersetzung aus der fremdsprache und in dieselbe.

Damit war die tagesordnung für die sektionssitzung erschöpft. Am abend fand die geschäftssitzung statt, in welcher neben den vorstandswahlen und dem rechenschaftsbericht auch die frage der erhöhung des mitgliederbeitrages an den D. N.-V., sowie die des zuschusses an den Leipziger verein zu gunsten der zentralbibliothek im bejahenden sinne erledigt wurde.

Am samstag dem 5. april wurde alsdann die allgemeine sitzung abgehalten. Zunächst besprach Bock (Nürnberg) die forderungen, die sich aus der neuen instruktion ergeben. Er kleidete sie in folgende thesen:

I. Die von der instruktion geforderte lautschulung in der unterklasse sowie die während der ganzen schulzeit anzustellenden sprechübungen lassen sich nur bei einer maximalzahl von 35 schülern in den unteren, bezw. 30 in den höheren klassen mit einigem erfolge bethätigen. Ein angemessener posten für die anschaffung der nötigen anschauungsmittel sollte in den etat einer jeden anstalt eingesetzt werden.

II. Im sinne der instruktion scheint gelegen, im fremdsprachlichen unterrichte von der übersetzung in die fremde sprache anfangs überhaupt abzusehen, im grammatikbetrieb alle möglichen erleichterungen, also auch die berücksichtigung des endgültigen französischen orthographieerlasses vom 26. februar 1901 zu gestatten und in den oberklassen lektürausgaben mit fremdsprachlichen kommentaren zu gebrauchen.

III. Als schätzenswerte anregung und belebung des neusprachlichen unterrichts sind die regelmässig wiederkehrenden fremdsprachlichen rezitationen für die schüler mit anschliessenden *conférences* für die lehrer zu begrüssen. Da man auch den internationalen schülerbriefwechsel für die schule nutzbar machen kann, sollte derselbe wieder erlaubt werden. Ferner würde es sich empfehlen, einige nach der neuen methode eingerichtete und bereits erprobte lehrbücher in das verzeichnis der gebilligten lehrmittel aufzunehmen.

IV. Die dem neuphilologen gestellte lehraufgabe erfordert ein so hohes lehrgeschick, dass die methodische vorbildung der lehramtskandidaten in einem pädagogischen seminar sich nicht umgehen lässt; zur erhaltung der eigenen sprechfähigkeit sowie zur erweiterung der kenntnis fremden volkstums durch persönliche anschauung sollen dem neusprachler durch staatliche beihilfe wiederholt studienreisen ins ausland ermöglicht werden. Endlich verlangt die neue art des unterrichtsbetriebes ein so grosses mass körperlicher rüstigkeit und geistiger frische, dass der lehrer nur bis zu 18 stunden verpflichtet werden sollte.

Mit ausnahme von these II und eines satzes in these III, in welchem vom internationalen schülerbriefwechsel die rede ist, stimmte die versammlung all seinen forderungen zu. Der folgende redner, Fauner (Kronach), behandelte *Die anstellungs- und beförderungsverhältnisse der bayrischen neuphilologen.* Auf grund eines zuverlässigen zahlenmaterials wies er nach, dass die neuphilologen in Bayern gegenüber den altphilologen und den mathematikern in bezug auf die erste anstellung und auf das spätere fortkommen im nachteil seien; als abhilfe schlug er unter allgemeiner billigung folgendes vor:

I. Angesichts der zunehmenden überfüllung des neusprachlichen studiums sollten massnahmen getroffen werden, um interessenten auf die zur zeit geringen aussichten in diesem fache hinzuweisen.

II. Im interesse der verminderung des äusserst hohen prozentsatzes neusprachlicher assistenten ist die umwandlung von hilfslehrer- in reallehrerstellen mit allen mitteln anzustreben, was sich insbesondere durch besetzung von rektoratsstellen mit neuphilologen leicht ermöglichen liesse.

III. Zur hebung des standes ist dringend nötig, dass mehr neuphilologen als bisher in leitende stellungen einrücken; deshalb müssen bewerbungen um rektorate häufiger werden, so dass eine entsprechende anzahl derselben neusprachlichen lehrern vorbehalten werden kann; endlich sollte dieser lehrerklasse auch die möglichkeit der beförderung nach Vb durch organisatorische massnahmen gewährt werden.

Hierauf fasste Müller (Kulmbach) die punkte zusammen, in welchen der erlass über *La simplification de la syntaxe française* für unsere schulen eine erleichterung bedeute. Alsdann berichtete Rosenbauer über die in Breslau zur behandlung kommenden fragen. Seine ausführungen wurden, was die vorbildung der neuphilologen anlangt, folgendermassen zusammengefasst:

I. Bei *genügender berücksichtigung der neueren sprachen* bietet das humanistische gymnasium die beste vorbildung für das studium der neueren philologie, gleichwohl muss den abiturienten anderer neunklassiger anstalten der zutritt offen stehen.

Nach lebhafter diskussion wurde diese these, die, was oberrealschulen anlangt, für Bayern leider gegenstandslos ist, gebilligt. Da nach den bayrischen prüfungsbestimmungen in den zwei sprachen, französisch und englisch, an den kandidaten die gleichen anforderungen gestellt werden, während in den meisten anderen staaten man zwischen haupt- und nebenfächern unterscheidet, so stellte der referent unter billigung der versammlung die folgende these auf:

II. Die scheidung in englische und romanische philologen mit je einem hauptfach und zwei nebenfächern lässt sich auf die dauer nicht umgehen.

Was die akademische ausbildung der neuphilologen betrifft, so erachtete der referent eine stärkere betonung des modernen elementes für dringend nötig; auch die versammlung stimmte in ihrer mehrheit der diesbezüglichen these zu; sie lautete:

III. Die studirenden müssen mehr als bisher in die moderne sprache und litteratur sowie in die realien der fremden nationen eingeführt werden.

Dieser aufgabe vermöge *ein* ordinarius in jedem fache nicht zu genügen; die philologisch-historische schulung und andererseits die einführung in die moderne sprache, litteratur und kultur erfordern die kraft eines ganzen mannes. Es müssten deshalb für neufranzösisch bezw. für neuenglisch besondere professuren geschaffen, eventuell die lektorate zu extraordinariaten ausgebaut werden; denn bei der jetzigen remunerirung könnte man eine solch ausgedehnte aufgabe den lektoren

nicht zumuten, auch wenn sie dieselbe zu erfüllen imstande wären. Bedauerlich sei es, dass an den zwei bayrischen provinzialuniversitäten noch nicht einmal lektoren aufgestellt werden konnten. Auf grund dieser ausführungen und der sich daran schliessenden diskussion wurde folgende these gebilligt:

„Es empfiehlt sich deshalb der ausbau der lektorate zu professuren mit entsprechendem lehrauftrag. Was Bayern anlangt, so ist es dringend erforderlich, dass an allen universitäten zunächst wenigstens zwei lektorate errichtet werden, wie es in München und an allen ausserbayrischen hochschulen der fall ist. Endlich möge man dafür sorgen, dass der etat für die romanischen und englischen seminare erhöht werde."

In der nachmittagssitzung referirte Rosenbauer über *Die ausbildung der neuphilologen im ausland* und über *Das Breulsche projekt.*

Seiner meinung nach sollte man den aufenthalt im ausland nicht in die eigentliche studentenzeit verlegen; hiergegen sprechen technische, nationale und materielle gründe. Er sei deshalb gegen die these Wendts; erst nach abschluss des studiums müsse der neusprachliche lehrer in regelmässiger wiederholung ins fremde land gehen, für dessen besuch man auch auf der hochschule ihn schon vorbereiten solle. Für solche gereifte studenten oder lehrer biete aber ein institut nach Breuls projekt nicht wesentlich mehr vorteile als die schon bestehenden ferienkurse. Auch sei der aufwand für ein solches institut viel zu beträchtlich, als dass man auf dessen verwirklichung hoffen könnte. Eher liesse sich die von Münch angeregte idee verwirklichen, dass nach art des orientalischen seminars ein abendländisches seminar in Berlin errichtet werde. Die versammlung stimmte diesen ausführungen zu, und nach einer anregenden debatte kamen folgende beschlüsse zu stande:

„Obwohl die Breulsche broschüre schätzenswerte anregungen enthält zur diskussion der frage, wie der aufenthalt der neuphilologen im ausland nutzbringend gemacht werden kann, ist das von ihm vorgeschlagene projekt eines reichsinstituts gleichwohl abzulehnen. Dagegen ist die einrichtung eines neuphilologischen seminars in der art des orientalischen seminars in Berlin warm zu befürworten. Die mitwirkung der reichsregirung zur besserung der bestehenden verhältnisse ist in anbetracht des allgemeinen interesses der neuphilologen sowie der hohen von den einzelnen bundesstaaten für reisestipendien aufgewandten summen, wenn irgend möglich, anzustreben."

In der sich daranschliessenden sektionssitzung für industrie- und realschulen berichtete Dürr (Nürnberg) über *Die geschichte des neusprachlichen unterrichts an den bayrischen industrieschulen seit ihrer begründung.* Dannschacher (Fürth) besprach alsdann *Das neue lehrprogramm für realschulen.* Er billigte im allgemeinen das neue lehrprogramm, das die offizielle anerkennung der gemässigten reform bedeute. Zu bemängeln sei nur, dass in der reifeprüfung die übersetzung in die

fremdsprache als zielleistung erscheine, obwohl sie der instruktion nach nur eine sekundäre rolle im unterricht inne habe. Auch sei es auffallend, dass man im englischen trotz der gleichen methode kein diktat verlange. Er kleidete seine wünsche in folgende thesen:

I. Es möge an das k. staatsministerium die bitte gestellt werden, die rektorate anzuweisen, dass es bei der aufstellung des stundenplanes soweit als möglich vermieden werde, einer und derselben klasse zwei französische stunden an einem tage zuzuteilen.

II. Die auf der generalversammlung des Realschulmännervereins zu Bamberg von der sektion für neuere sprachen als wünschenswert bezeichnete vermehrung der französischen unterrichtsstunden in der 5. und 6. klasse um je eine stunde ist, wenn anders die lektüre nach den neuen vorschriften zu ihrem rechte kommen soll, nicht nur wünschenswert, sondern notwendig, und zwar sind in diesem falle zwei stunden ausschliesslich auf lektüre und die sich daran knüpfenden mündlichen übungen zu verwenden.

III. Die die lektüre betreffenden vorschriften mögen dahin abgeändert werden, dass in der 3.—6. klasse der gebrauch einer französischen und in der 5.—6. klasse der gebrauch einer englischen chrestomathie gestattet ist.

IV. Das k. staatsministerium möge die vorschriften über die schriftliche absolutorialprüfung im französischen dahin ergänzen, dass angegeben wird, ob und in welcher weise die beiden im französischen diktat und in der deutsch-französischen übersetzung erworbenen noten in einer note zum ausdrucke kommen sollen.

Von diesen anträgen billigte die versammlung no. 1 und 3, gab der these 4 eine etwas andere fassung, lehnte dagegen no. 2 ab, weil die realschüler schon jetzt mit stunden überbürdet seien. Damit war die tagesordnung der versammlung erschöpft. Fast an alle referate hatte sich ein äusserst lebhafter meinungsaustausch geknüpft, so dass die verhandlungen zwar anstrengend, aber sehr anregend verliefen. Ein solennes abendessen bildete den schluss der nürnberger tagung, die für die regsamkeit des B. N.-V. ein glänzendes zeugnis darbot.

*München.* Dr. Rosenbauer.

---

# BESPRECHUNGEN.

W. Ulrich, *Der englische familienbrief.* Stuttgart, Rothsche verlagshandlung. 103 s. 12⁰. 1897. M. 1,50 geb.

Some time ago I had the opportunity of reviewing in this journal Mr. Ulrich's volume of French Correspondence. At the very time that my criticism appeared I read in *Englische Studien* a highly flattering notice of a collection of English letters published by the same author. The reviewer, Mr. Lion, cites a certain number of inaccuracies, some of which are of a serious nature; yet, in spite of these, he concludes that the style is exceptionally excellent, and may be justly regarded as a model for learners, and that the book bears every trace of being the production of an Englishman. He winds up by most warmly recommending it. I certainly agree with Mr. Lion's strictures, but am by no means prepared to ratify his recommendations. I shall, therefore, venture to point out a few passages in the book in question which will serve to show to all capable of pronouncing an opinion on the subject that Mr. Ulrich's knowledge of English is on a par with his knowledge of French. It would be impossible to show up all his inaccuracies and blunders, for no review would be likely to afford sufficient space for that purpose. A hasty glance will convince anyone how ill-fitted these letters are for educational or any other purposes. Composed in an unnatural and ridiculous style, they bear so strongly the stamp of unreality and artificiality that it is hard to believe that any person of ordinary education could have put together such rubbish.

Some letters show evident traces of having been modelled upon cheap German guides to letter-writing, books composed by village schoolmasters or mistresses to enable grooms, maid-servants, and others only a degree inferior in education to the perpetrators of such stuff, to carry on occasional correspondence among themselves or with classes a little above them in the social scale. Such people are generally very fond of high-flown, artificial, stilted language. But many of the

forms of expression used by Mr. Ulrich are neither German nor, in fact, can be traced to the idioms of any civilized language. Some years ago, if I remember aright, a needy Portuguese who possessed a smattering of French, but was totally ignorant of the language he presumed to teach, startled and amused the literary world by producing, with the aid of a French-English dictionary, a manual designed to initiate his countrymen into the mysteries of colloquial English. His work is now one of the curiosities of literature, destined, no doubt, some day to be enshrined in the pages of a future Isaac Disraeli. The work bore the striking title of "English as she is spoke." Without wishing in any way to be sarcastic or unkind, I cannot help thinking that, by some unhappy chance, Mr. Ulrich must have come across this book and freely availed himself of its idiomatic eccentricities, innocent of the fact that it was an unconscious travesty of the language he presumably intended to teach. It is utterly incomprehensible to me, save on the improbable hypothesis that its author meant to play a huge practical joke at the expense of his unfortunate publisher and countrymen, how Mr. Ulrich could have dreamt of producing such a book of nonsense, which deserves to rank with his French performance.

But let us now present our readers with some flowers of speech culled from his trim garden, and let these speak for themselves.

Page 8. "Mr. Fiedler presents his compliments to Mr. Dendel, and will feel obliged by his calling on Monday Evening next about 8 o'clock to *take tea*, as Mr. Fiedler *is desirous of seeing* Mr. Dendel, of whom he has heard by Miss Manner." *To take tea* is a somewhat old-fashioned expression. Possibly the erudite author, when employing this phrase, had in mind the famous verses of Pope:

"— — — — — — — — — — — — — — — —
Where thou, great Anna, whom three realms obey,
Dost sometimes counsel take and sometimes tea."[1]

The phrase in question was undoubtedly standard English in the days of good Queen Anne, but, apart from the social gatherings of Clapton and other outlying London suburbs, it is now seldom to be met with, as persons belonging to the educated classes generally say *come to tea.* — *Desirous of seeing* seems rather stilted and pretentious, and smacking strongly of the "lower middles." The natural expression would be: *would [very much] like to meet,* — *meet* being by far the politer word, as, very possibly, Mr. Dendel, who is apparently destined to be "the lion" of the evening, would scarcely relish being gaped at by the friends of his host, as if he were the King of Beasts on exhibition to a rustic Bank holiday crowd. — *Heard by.* downright barbarism for *heard from* (or *through*).

[1] Pron. *te:*.

Page 9. "Mr. and Mrs. Cook request the *honour* of Mr. and Mrs. Miller's company at dinner..." Germanism, and very unusual, though not quite impossible, in England. It might, for instance, be employed by a commoner ambitious of inviting a prince of the blood royal or a South African multi-millionaire to enjoy the hospitality of his board. Read instead: *pleasure*. — "An answer will oblige." As a rule, people who are well bred answer letters without any special request being addressed them to do so. I suppose Mr. Ulrich meant to say: "an *early* answer." It is true, nevertheless, that the French formula *R. S. V. P.* is often printed on ceremonial invitations, such as to weddings, etc.

*"Prince Regentstreet."* Firstly, we may observe that there is no street of this name in London (only *Regent Street*); secondly, that *street* ought to be written with a capital. Likewise, p. 10, read: *Soho Square* instead of *Sohosquare*.

The fact of Miss Wilson inviting Lady Gay to "Tea and Cards" is hardly consistent with modern English conceptions of social etiquette. Surely this must be a reminiscence of 18th century life, for ladies' card-parties in the afternoon are for the most part confined to the fair but frail denizens of St. John's Wood (on Sundays for choice) and Pimlico.

"Lady Gay . . . is sorry that she cannot accept her [= Miss Wilson's] kind offer, being already *engaged*." This last word seems to imply that Lady Gay contemplates, at no very distant date, entering into the holy state of matrimony. An engagement of that tender nature is scarcely regarded as an impediment to taking part in social functions. If the term *engaged* is to bear the sense of a prior social engagement, the text ought to run: *"engaged that evening."*

Page 10. "Mrs. Pow." I confess that I was somewhat startled at reading this curious name, which may certainly be met with in some out-of-the-way corner of the British Empire, but which, nevertheless, has un uncouth, barbaric sound, utterly strange to most English ears. Our author is clearly a man of a highly imaginative, if somewhat untrained, turn of mind in the choice of names. But he has probably had some secret design in choosing them, for one cannot help thinking that such curious and unusual names match very well the unusual language adopted by the correspondents.

With respect to letters 4 and 8 on pp. 9 and 10 it may be remarked that such very deferential language as that used by Miss Wilson and Mrs. Pow is seldom met with in the case of persons presumably moving on the same plane of society, but might, perhaps, be diplomatic in the case of poor and distant relations, also from old and valued retired members of a household, when inviting a former mistress to honour them with a visit.

"Mrs. Pow presents her *best* compliments to Lady Morton, and

*is glad* to accept her kind invitation." "*Best*" is a Germanism; if written by a subject of King Edward, it could only have emanated from the servants' hall or the housekeeper's room. "*Is glad*" (more common: '*will be glad*') is rather stiff. '*Has much pleasure in accepting*' would be better.

Page 11. Loath as we are to criticise a letter that breathes the most touching filial piety from beginning to end, we are nevertheless under the painful necessity of observing that the whole letter which occupies this page is un-English in form and expression, and reads like a fairly literal translation of a German original. Moreover, *father* (in "My dear father") ought to begin with a capital letter. — Young Wart uses the word *instance* ("give you an *instance* of my deepest reverence") where he evidently means *proof*, which might, by the exercise of a liberal charity, just pass muster here. Again, *inmost* ("my *inmost* gratitude") must surely be meant for *profound[est]*. — "May God grant you *a* perfect health"; here the article is both otiose and mirth-exciting. — "May God grant you . . . *to the happiness* of all the members of your family!" This expression may be used in certain contexts, but here it is awkward and hardly admissible. — "I shall make all efforts *to give you full satisfaction*," evidently intended for 'to satisfy you in every respect.' Surely the father, here so affectionately addressed, has not *demanded satisfaction* of his son, i. e. challenged him to a duel, presumably in the event of a fitting apology not being forthcoming! — ". . . and to *persuade* you that I am . . ." Ought to be: '*convince.*' — ". . . with the *greatest* obedience." Must be: *profoundest.*

We have here only pointed out a few of the most glaring mistakes. The whole letter, to be readable to an Englishman, would have to be rewritten from beginning to end.

Page 12. "If you *will that I shall have* the pleasure and the satisfaction you wish me, trust always in God." Translate: 'If you *want me to have* all the pleasure and satisfaction you wish me, *then you must always* trust in God.' — ". . . discharge all your duties *as well as you can.*" Better: 'to the best of your ability.'

Page 13. "*Mr. Charles West,*
4, Islington Street,
London.
Deal, December 23d 18..
Dear Sir,"

Should be: *C. West, Esq.* The more usual and polite form of addressing a letter to all above the rank of artisan or small shopkeeper is *Esq.* following the name. Besides, the insertion at the top of each page of the name of the person addressed is very curious. There is also something strange about the position: the words 'C. West, Esq.' should be put after the address of the writer (on the line above "Dear Sir"), but the whole thing is better omitted, except in purely

business communications (dictated to a clerk and with the full address attached for the inscription on the envelope).

"A long time has elapsed since I *did not drop a single line for* you." *Not* is a Germanism, impossible in English. The phrase should run thus: 'since I dropped you a line.' *For* is a blunder such as hardly a schoolboy would be likely to make.

"My absence from home left me no time for correspondence *with you.*" "With you" is otiose and impolite.

"*The close of the year draws on,*" rather un-English for: 'the year is [now] drawing to a close.'

"The season reminds me of *my duty to* wish you a Merry Christmas and a *happy* New Year." Impossible. Must be: 'that it is time to wish,' or some such phrase. If *Merry* is to begin with a capital letter, then it would only be rational (and it would also be usual in this context) to dignify *happy* in the same manner.

"I hope to have more leisure *time* to give you . . ." *Time* is better omitted here.

". . . give you a *particular* account of the success I have had here." *Particular* is probably meant for *detailed.* The whole sentence is exceedingly vague; but I take it that the correspondent (Mr. Bell) is an *artiste* of some kind, i. e. actor, singer, musician, conjuror, quack-doctor, or, possibly, a Don Juan who has enjoyed some exceptional *bonne fortune.*

Page 14. "I trust that you enjoy *a* good health." Here the insertion of the indefinite article makes the sentence grotesquely humorous to all but students of "English as she's spoke."

". . . the road that is to lead him successfully to an honourable career *in the world.*" Why this addition? Does the author mean to imply that there may be careers in the life to come?

"The great cloud, but a dark one, in our domestic sky is the feeble condition of my grandmother; she is totally unable to do anything for herself; her head being so clear that she takes an interest in little domestic matters." — The writer seems to be quite unconscious of the fact that his high-flown and poetical exordium ("*The great cloud*" etc.) puts his poor grandmother in a somewhat comic light. — "*Her head being so clear,*" etc. reads very absurd after the foregoing clause. Still, the sentence might be almost saved by some such adverb as 'nevertheless' or 'however' after "head". It would, however, read better thus: 'nevertheless her head is clear enough to allow her to take . . .' — ". . . in *little* domestic matters" is rather puzzling. Does not the author mean: '*even* in *small* domestic matters'?

"We have given up all hope *that her state will be better.*" Should be either 'of her condition improving' or 'of any improvement in the state of her health.'

"Yours *truly.*" This is a very formal winding-up to a letter of

so intimate a nature. If a man is sufficiently familiar with another to write to him about the "dotty" condition of his granny, he would surely subscribe himself 'Yours *very* truly' or 'Yours [ever] sincerely' and address his friend by his Christian name or surname (and not *Dear Sir*).

Page 15. *"(Bucks)."* Why bracket this abbreviation? The word ought to stand somewhere on the line beneath *Reading.* Besides, Reading is in Berks, and not in Bucks.

"My dear *son.*" A capital required here, but most English parents would write 'Charley' or 'Charlie.'

"We all your father, I, and your brothers and sisters, wish you . . ." — "your father . . . sisters" should be enclosed by dashes (or brackets).

"We shall be glad to hear from you *that the little gifts are to your taste.*" Less stilted: '. . . to hear that you are pleased with our little gifts.'

"I conclude these lines with the sincerest wishes that every succeeding year may find you *increased in all that is desirable in body and mind.*" Altogether impossible, except as Baboo English. Besides, what English mother would address her son in such a stilted style?

Page 16. "Dear *friend.*" If the word is to be used at all, it should begin with a capital; but in familiar correspondence it is far more customary to address friends by their Christian or surnames. — "May you *long live;*" should be: *live long.* — ". . . the happiness which I trust *will be* in store for you." Ought to·be: *is.*

Page 17. Formal *betrothals* are unknown in English society, and *engagements* are never formally announced.

"We hope it will be followed in due *time* by a happy wedding." Better: *course.*

"Accept our felicitations *for* that happy event." Should be: *on.*

"Yours *ever* truly." Not absolutely impossible, but, in any case, a very unusual form of expression. Read: '*very* truly.'

Page 18. "The receipt of your *cards.*" Why plural?

"Health, prosperity, and happiness to you and yours, *may* all the good wishes you have yourself be fulfilled to you!" etc. Should be at least: *and may.* The whole sentence has a quaint, un-English flavour, and is hardly intelligible to one unfamiliar with Mr. Ulrich's language. Might be altered thus: 'Wishing you all health, prosperity, and happiness, — in fact, everything you can wish yourself, with kind[est] regards to you and yours,

I remain,

very sincerely yours,

A. F.'

Page 19. "It is my painful duty to inform you of the death of my dear mother *Mrs. Rodner.*" This addition reads very funnily. As

a man can only have one mother, why does the composer of the epistle write: "my mother Mrs. Rodner"? Is it because some reasonable doubt might be felt as to whether that venerable lady was a *Miss* or a *Mrs.*?

"She took, even *before the day* (??) of her *end*, her daily drive . . ." *End* is impossible here; must be: *death* (or *decease*).

"I cannot fully express to you the sorrow I feel *for* this sad dispensation of Providence." Must be: *at*.

Page 20. "So rapid and violent was the *cause* of the fever he had *taken* that . . ." Surely the author means *course*. — *Caught* would be the correct expression: one can *take* or *catch* cold, but one hardly *takes* a fever.

"My loss is literally irreparable, *may* you look at the age (!) or *at the* character of the deceased one, but he is with God which is far better." To correct such nonsense would be utterly impossible. In any case, *may* should be *whether, at the* before *character* is better omitted, and *God* should be followed by a comma.

Page 21. *Mister* is seldom, if ever, written, the abbreviation *Mr.* taking its place.

"I am truly grieved to learn from your letter . . . the heavy loss." Better: '*of* the heavy loss.'

"You may be fully convinced of the *deepest* interest I take in your loss." Should be: *deep*.

"Your *afflicted* friend." Impossible, unless the writer would imply that he was afflicted either corporally, mentally, or both. Surely the author meant something like this: 'Yours, in all sympathy'.

Page 22. "He has had the *hon[n]our* of making your acquaintance." Un-English for *pleasure* (cf. p. 10). — "desirous *to see*;" better: '*of seeing*.' — "the *curiosities* of London;" should be: 'the *sights*' (cf. p. 23). — ". . . introduce him to *one* of your friends." Must be: *some*. — "I *should* feel much obliged for any . . ."; better: *shall*. — "Your most obedient servant." Flunkeyish and quite unusual from one friend to another. Read: 'Yours [very] faithfully (sincerely).'

Page 23. "I shall not fail *introducing* him, *after* his arrival, *into* families where . . ." This sentence should read thus: '*On* his arrival, I shall not fail *to introduce* him *to* . . .'

"Young people who *are able to* make his stay there as agreeable as *it* is possible." Much better: 'who *can* make.' — *It* must be omitted (or: 'as possible').

Page 24. "I *long* for *any* opportunity that enables me to reciprocate these proofs of friendship." — "I long" is very sentimental and missish. — "*Any*;" should be: *some*. — The whole phrase would read better thus: 'I hope some day to be able (to be in a position) to reciprocate . . .' — "Yours *thankfully*." '*Gratefully*' would be better.

Page 25. "I must *cordially* assure you that it is a very difficult thing to *get into situation* in London unless you have some *patronage*."

Nonsense, unless *cordially* be omitted. "Get *into* situation;" must be: 'get *a* situation;' but even this would not do very well, the word *situation* being used chiefly of domestic servants. Better: *'get a berth'* or *'a post.' Patronage*, in the sense here aimed at, is old-fashioned; better: *influence*, or: *'unless you are recommended by someone.'* "Foreigners who indulged *into* such an idea *were* sadly disappointed." Should be: *'in,' 'have been'* (tenses all wrong). — "The same vice, the same poverty and crime *as there was* in the country of their birth." Should be: 'as there *are*,' but *'as exist'* would be better. — "Some foreigners succeeded, *as* they obeyed the dictates of the little English word 'try.'" Must be either *because* or *if*. — "Determine *upon* following". Better: *'on* following,' or, 'to follow.' — "The alluring star of your destiny", 'Family Herald' English. — "I sincerely trust the little word will not cease its course until it arrives *over* some spot where . . ." Should be: 'arrives *at*,' or *'stands over'* (as in the Biblical passage referred to).

Page 27. "Monday next I shall *depart for* London." Read: *'On* Monday next I shall *start for* L.' (*depart for* sounds rather stilted!). — "I shall not omit to give you tidings about *me*." Should be: *myself*. — *"Farewell."* Poetic word, seldom met with in ordinary prose. It would be better here to write in the line above "Yours *ever* (cf. p. 17) truly": 'Goodbye for the present.'

Page 28. "I received your *agreeable* lines." Should be some such word as *'welcome.'* — "Your *new* departure for England." Nonsense for *'recent.'* — *"One* day or two." Impossible. Must be: *'a* day or two.' — ". . . before you continue your *voyage* to London and Leeds." — *Voyage* is used only of sea-passages. Read: *journey*. — "Your stay *in the foreign country*" = *abroad*. — "I advise you to *mix up* with people." Should be: *mix*. *Mix up* might be used in the following phrase: 'He got *mixed up* with a lot of bad characters;' also (though somewhat slangy): 'He got *mixed up* in his English.'

Page 29. *"(Bux)"*. Should be: *Bucks*, abbreviation of *Buckinghamshire*. — "I have a great apology to make for not having . . ." Unidiomatic; better: 'I have to apologise for . . .' — "The wood at the border of which we live *now*." Better: *'now* live.' — "The beeches there *fully spend* their *shades* over us." Absolute nonsense, but possibly by typographical error for *'spread'* and *'shade.'* — "The beeches greet us with their *bending*." Again absolute nonsense. Probably the author meant: 'with their drooping foliage,' or 'waving boughs.'

Page 30. "I am much delighted to learn [or better: 'at learning'] from your last *lines* [= *note* or *letter*] . . . that you and yours feel quite comfortable in your new *domicile*." Stilted for *home* or *house*. *Domicile* is a legal term not used in ordinary literary English. — ". . . the kind invitation you have favoured me with to stay *in your house*." Should be: *'with you.'* — "When I *shall* come." *Shall* is not required here. — "I hope that I *can* have the pleasure of seeing . . ." Must be: *shall*.

Page 31. "The happy time I have spent in your *agreeable* family." *Agreeable* would be thought rather patronising, almost insulting; *charming* might do. — "... fills me with gratitude and *the desire of seeing* you again." Should be either: 'a desire to see,' or (less good) 'the hope of seeing.' — "I cannot accept of your kind invitation." The use of *of* is here vulgar and incorrect. — "Your invitation to come *to* pay you a visit." More idiomatic: *and*. — "In the course of autumn." Should be: '*the* autumn'. — "*Yours affectionately*." This gushing subscription reads very strange after the business-like "*Dear Sir*."

Page 32. "The purport of my present writing." Should be either: 'the purport of the present letter,' or 'the object of my now writing.' — "... ask you *at what time* I may find you at home." *When* would be more natural. — "Business is my weak *side*." Should be 'weak *point*,' but far better: 'I am a bad hand at a bargain,' or 'I am not a good business woman.' — "Price and *colour* are *secondary*." I have never heard of "colour" entering into the question in buying a piano, but still there is no accounting for the eccentricities of purchasers. — "*Secondary*;" surely this must be: 'are of secondary consideration' or 'importance.'

I have gone through and annotated in the same way the whole book, but as the Editor would hardly be willing to afford me more space, I break off here, leaving it to the reader's own judgment whether Mr. Ulrich's book is worthy of recommendation. After reading this collection of letters a sadness steals over us; we feel as if we had lost touch with the English language, and we must needs take up and peruse some real English book to wash away the dust of blunders, absurdities, and impossibilities which gathered round our mental vision. Possibly Mr. Ulrich himself had some faint notion of what his readers' feelings would be after they had read his book, and that is perhaps the reason why he appended some letters really written by Englishmen (pp. 93—103).

*Gotenburg.* EMIL RODHE.

---

O. BOERNER, *Lehrbuch der französischen sprache.* Ausgabe D. Mitbearbeitet von dr. FRIEDRICH SCHMITZ. I. abteilung, unterstufe. Leipzig, Teubner, 1901. XII, 198 s. M. 1,80 geb.

— —, *Lehrbuch der französischen sprache.* Vereinfachte bearbeitung der ausgabe B, für mädchenschulen. I. teil, X, 91 s. Hierzu ein grammatischer anhang. 40 s. II. teil, IV, 114 s. Grammatischer anhang. 56 s. Leipzig, Teubner. 1900 u. 1901. M. 1,20 u. 1,60 geb.

Wohl wenige fremdsprachliche lehrbücher haben in den letzten dezennien rasch eine so weite verbreitung gefunden wie das Boernersche, keines aber hat sicherlich so viele um- und bearbeitungen erfahren,

und es wäre nicht ohne interesse, den inneren gründen für beide erscheinungen einmal nachzuspüren. Zu den ausgaben A, B und C sind jetzt die obengenannten zwei neuen gekommen. Ausgabe D ist bestimmt für realanstalten und ähnliche schulgattungen. Die verfasser wollen damit dem „bedürfnisse nach einer gekürzten, vereinfachten und den zwecken der realanstalten Preussens mehr entsprechenden bearbeitung“ abhelfen. Sie haben sich dabei im allgemeinen von den nämlichen pädagogischen und methodischen grundsätzen leiten lassen, „die bei der abfassung der A-, B- und C-ausgabe massgebend gewesen sind und den vermittelnden standpunkt der gemässigten reform bezeichnen“, haben aber geglaubt, „in einigen punkten den wünschen einer strengeren reform mehr entgegenkommen zu müssen“. Dem nämlichen bedürfnis nach kürzung entspringt die vereinfachte bearbeitung der ausgabe B. Da von den ausgaben A, B und C bereits früher (IV, 603ff.; V, 34ff.; VII, 122ff.) beurteilungen in den *N. Spr.* erschienen sind, so könnte sich die vorliegende besprechung füglich auf diejenigen punkte beschränken, in welchen die neuen ausgaben sich von den früheren unterscheiden. Berichterstatter weicht indessen in seinem urteile über die Boernerschen lehrbücher so vielfach und so wesentlich von den früheren ab, dass er sich gezwungen sieht, in eine allgemeine erörterung einzutreten.

Der I. teil sämtlicher ausgaben des Boernerschen lehrbuches dient der „einführung in die französische sprache“, soll also den sogenannten lautirkursus darstellen. Dieser teil hat seit den ersten auflagen der A-ausgabe wesentliche und anerkennenswerte verbesserungen erfahren, aber auch in der neuesten D-ausgabe steht er trotz vokaldreieck und lautschriftlichem anhang bei weitem nicht auf der höhe. Offenbar soll auch hier eine vermittelnde methode befolgt, den verschiedensten standpunkten und anschauungen es recht gemacht werden, und darunter leidet das ganze, leidet vor allem die klarheit und die folgerichtigkeit. Äusserlich ist von lauten die rede, ja die einteilung der hauptglieder ist darauf gegründet, und in der ausgabe B wird im vorwort ausdrücklich erklärt, dass vom laute ausgegangen werde, thatsächlich aber wird das ganze als „*lese*übungen“ bezeichnet, die einteilung der unterglieder ist, wie es besonders deutlich bei den konsonanten hervortritt, wieder auf den buchstaben gegründet, und das schriftbild, der buchstabe erscheint als die hauptsache, der schüler soll die verschiedenen bezeichnungen für die einzelnen laute kennen und *lesen* lernen. Indessen wer eine leselehre geben will, der geht mit Ploetz u. a. am besten vom buchstaben aus, wer aber mit der strengeren reform vom laut ausgeht, will keine leselehre geben. Bei der reform heisst die methodische reihenfolge: *sprechen, schreiben, lesen,* und das lesen ist die reife frucht der beiden ersten thätigkeiten, wie umgekehrt bei der lesemethode das schreiben. Beide methoden vermischen heisst verwirrung bei den schülern hervorrufen, und diese verwirrung zeigt sich neben

inkonsequenzen und lücken im vorliegenden falle sogar im lehrbuche. Auch in der D-ausgabe ist noch immer nicht die reinliche und klare scheidung zwischen laut und buchstaben durchgeführt. So traut man seinen augen kaum, wenn man unter den konsonanten einen *ks*- und einen *sk*-laut aufgeführt sieht. Unter den vokal*lauten* wird auch vom *stummen e* gehandelt. Unter den nasallauten werden in der anmerkung als ausnahmen wörter mit reinem vokal aufgeführt, und ähnlich bei den schmelzlauten wörter mit reinem *l*. Bei dem *sch*-laut stehen in der anmerkung wörter mit *k*-laut, weil sie in der herrschenden orthographie mit *ch* geschrieben sind (*écho, choléra* u. s. w.). Was haben diese wörter mit dem *sch*-laut zu thun? Konsequenterweise müssten sie doch unter dem *k*-laut aufgezählt sein. Der laut *j* wird einmal unter den halbvokalen oder halbkonsonanten, dann wieder auf der folgenden seite unter den sogenannten schmelzlauten aufgeführt, obwohl es sich doch um ein und denselben laut handelt. Von den konsonanten ferner sind nur diejenigen behandelt, die durch ihre verschiedenartige bezeichnung in der herrschenden rechtschreibung dem *lesen* und *schreiben* schwierigkeiten machen, während andere [*f, v, p, b, t, d, l, r*], deren richtige idiomatische *aussprache* wohl keinem deutschen schüler ohne weiteres angeboren ist, gar vielen aber recht schwer wird, ganz übergangen sind. Endlich sind dadurch, dass im grunde eine *lese*lehre und keine *laut*lehre geboten und die behandlung der einzelnen laute auf den buchstaben gegründet und danach gegliedert wird, diejenigen schwierigkeiten, die manche laute unter gewissen verhältnissen oder in gewissen verbindungen bieten, ganz ausser betracht geblieben. Es ist nicht pflicht des rezensenten, den verfasser positiv zu unterstützen, und so sei hier nur auf einen punkt hingewiesen, obwohl es deren eine ganze reihe gibt. Der deutsche ist gewohnt, die stimmhaften verschluss- und reibelaute im auslaut stimmlos zu sprechen, und naturgemäss geneigt, diese gewohnheit auch auf das französische zu übertragen. Dieser neigung muss bereits im lautirkursus konsequent entgegengearbeitet werden, und es müssten zu dem zwecke reichliche übungen vorgenommen werden an wörtern, welche diese laute im auslaut zeigen. Davon ist aber bei Boerner keine rede.

Ausser diesen prinzipiellen einwänden drängen sich noch zwei methodische bedenken auf. Zunächst erscheint es doch kaum angängig, sieben seiten systematische leseübungen vorzunehmen, ehe mit dem eigentlichen unterrichte begonnen wird. Muss nicht tödlichste langeweile eintreten bei dem wochenlangen lesen unverstandener wörter? Oder soll etwa auch noch die bedeutung der musterwörter gemerkt werden? Fast scheint es so, denn sonst hätte die bemerkung in der vorrede, „dass diese wörter auch noch der umgangssprache angehören sollen", keinen rechten sinn. Dass man aber mindestens 25—30 stunden mit diesen leseübungen zubringen muss, wofern man sie überhaupt ernstlich betreiben und erreichen will, dass die schüler die aufgeführten

vokabeln mit einiger sicherheit lesen können, erscheint als zweifellos. Es würde sich daher empfehlen, die fussnote auf seite 8: „Es empfiehlt sich, schon (!) jetzt mit der durchnahme der lektion 1 zu beginnen und die noch fehlenden kapitel gelegentlich zu behandeln“, der ganzen leselehre vorauszuschicken und so dem plane Quiehls s. 11 sich anzuschliessen. Bei richtigem vorgehen könnte dabei gleichzeitig das zweite methodische bedenken beseitigt werden. Es betrifft dies die systematische zusammenstellung der verschiedenen bezeichnungen für die einzellaute in der rechtschreibung. Besonnene methodik wird auch auf diesem gebiete die schüler zu eigener beobachtung anleiten und diese zusammenstellung in gemeinsamer arbeit mit ihnen erst vornehmen, wenn aus dem unterrichte die nötige unterlage an wörtern dazu gewonnen ist. Das schliesst nicht aus, dass sie an einer passenden stelle des lehrbuchs gegeben ist, aber sie darf nicht wie hier in den anfang verlegt werden und den ausgangspunkt bilden, sie darf den schülern nicht fertig geboten werden und vor allem nicht aus wörtern bestehen, die bloss zu diesem zwecke zusammengestellt sind, um dann auf kürzere oder längere zeit, einige auch für immer, aus dem gesichtskreis der schüler zu verschwinden. So verfahren heisst den unterricht um seine schönste frucht, das nachdenken und selbstbeobachten der schüler, bringen.

Aus den angeführten gründen erscheint dieser erste teil seiner bestimmung wie seiner anlage nach als verfehlt. Die angestrebte vermittlung zwischen der alten lesemethode und der reformerischen sprech-schreib-lesemethode ist misslungen, weil — es auf diesem gebiete keine vermittlung gibt. Gegenüber diesen grundsätzlichen bedenken kommen die einzelausstellungen kaum noch in betracht. Statt „tonlos“ würde besser „stimmlos“ und entsprechend „stimmhaft“ gesagt, und die andern bezeichnungen (hart, weich, tönend) könnten wegbleiben. Durch die menge der ausdrücke wird die sache nicht klarer, allen geschmacksrichtungen unter den lehrenden es recht zu machen, wird auch durch eine noch so reiche auswahl nicht gelingen, für die schüler aber genügt ein ausdruck vollkommen, was darüber ist, ist vom übel. Weiterhin ist die bestimmung der französischen laute durch deutsche laute, wie das in dem grammatischen anhang zu ausgabe B, sowie in den hauptregeln der französischen grammatik geschieht, nicht nur überflüssig in einem schulbuch, sondern an sich falsch, weil bekanntlich kein einziger französischer laut mit dem entsprechenden deutschen identisch ist. So wird u. a. die bestimmung des *ü*-lautes: „kurz, wie in deutschem hütte, lang, wie in deutschem hüte“ bei phonetikern allgemeines kopfschütteln erregen. Noch schlimmer ist es bei den konsonanten. Hier wird beispielsweise stimmhaftes *g* in der D-ausgabe bezeichnet als „hochdeutscher, tönender *g*-laut (nicht *j*, nicht *k*!)“ und ähnlich in den hauptregeln: „Der hochdeutsche *g*-laut, wie in gott, gabe (nicht j, nicht *k*!)“. Zunächst ist die bestimmung nicht genau, da die aussprache

des *g* wie *ch* (Westfalen u. a.) nicht ausgeschlossen ist, sodann ist sie direkt falsch, denn durch den der explosion vorausgehenden blählaut ist das französische *g* weit stimmhafter und durchaus verschieden von deutschem *g*, vor allem im anlaut. Noch schlimmer ist die anweisung (hauptregeln s. 5; gramm. anhang s. 11): „Für den anfang empfiehlt es sich, um eine aussprache von *b, d, g, v, z, ž* mit stimmton zu erzielen, *mbe, nde, nge, nz, nž* u. s. w. üben zu lassen." Auf diese weise werden schüler die richtige aussprache nie lernen. Das richtige ist schon seit 1887 bei Beyer, *Das lautsystem des neufranzösischen*, s. 77/78 zu finden. Ungeeignet ist auch s. 7 bezw. s. 13 die anweisung: „Das stimmtönende (summende) *s* [*z*] erlernt der schüler am leichtesten durch hinweis auf das summen der biene, oder durch übergang von *n* zu *s* mit beibehaltung des bei *n* zu vernehmenden stimmtons." Von den „sogenannten" schmelzlauten gehört das mouillirte *l* zu den halbvokalen oder halbkonsonanten, *ñ* aber ist in der mustergültigen aussprache ein einfacher nasenlaut. Falsch ist daher (hauptregeln s. 6; gramm. anhang s. 12) die anweisung: „Das sogenannte mouillirte *n* [*ñ*] . . . lautet wie *n* mit darauffolgendem ansatz zu *i* (= *ȯnⁱ, ȧnⁱ, ä̇nⁱ* u. s. w.)". —

Der II. teil, übersetzungs-, sprech- und aufsatzübungen überschrieben, bildet den eigentlichen lehrgang und ist in lektionen eingeteilt, von denen jede sich gliedert in: *I. Grammaire. — II. Exercice. — III. Vocabulaire. — IV. Thème. — V. Conversation.* — Zunächst ein wort über diesen methodischen aufbau. Jeder lektion ist ein musterbeispiel vorangeschickt, das zur ableitung der in der grammatik [für die D-ausgabe die „hauptregeln" ausg. B., für die vereinfachte B-ausgabe der „grammatische anhang"] unter gleicher nummer nachzulesenden regel. Zur vertiefung der gewonnenen regel dient dann das nachfolgende *exercice*, anfangs französische einzelsätze, später auch zusammenhängende stücke, und darauf soll das *thème*, ein deutsches übersetzungsstück, dem lehrer die möglichkeit geben, durch mündliche und schriftliche übersetzungsaufgaben zu prüfen, inwieweit die einzelnen schüler sich die kenntnis des grammatischen lernstoffes angeeignet haben. Soweit stehen die Boernerschen lehrbücher in ihrem methodischen aufbau vollständig auf dem alten grammatisirenden standpunkt, ganz ähnlich wie ihn für die alten sprachen Oskar Jäger, *Lehrkunst und lehrhandwerk*, s. 26, vertritt. Die grammatik ist die herrscherin, der in den französischen lesestücken gebotene sprachstoff dient „der vertiefung der regel". In der bewertung der *thèmes* weicht die vorrede der D-ausgabe dabei von den übrigen etwas ab. Während noch in der einige monate früher erschienenen vereinfachten bearbeitung der B-ausgabe dem verfasser (Boerner allein) „ein völliges verzichten auf deutsche übersetzungsübungen bedenklich" erschien, sind die beiden verfasser der D-ausgabe „der überzeugung, dass die übersetzungsübungen aus dem deutschen in die fremdsprache im anfangsunterrichte nur geringen nutzen stiften und jedenfalls möglichst einzuschränken sind", haben

aber geglaubt, sie „auch in der unterstufe für diejenigen lehrer beibehalten zu müssen, die derartige übersetzungsübungen auch auf dieser stufe zum zweck formal-logischer (sic!) schulung für nützlich oder auch für unentbehrlich halten“. Sie haben sie jedoch aus praktischen und methodischen gründen in den anhang ans ende des buches verlegt. Es ist dies offenbar eins der zugeständnisse, die man der strengeren reform gemacht hat, wir glauben jedoch, dass ein etwaiges verzichten auf diese übersetzungsübungen den erfolg der nach dem buche unterrichtenden sehr gefährden wird. Die reform allerdings verzichtet auf das übersetzen, und sie kann es, einmal weil sie zu der grammatischen regel auf ganz anderem wege gelangt, dann weil sie es planmässig ersetzt durch zweckentsprechende übungen anderer art. Zu der ganzen methode bei Boerner aber, ausgehen vom musterbeispiel und der regel, übersetzen aus dem französischen zur vertiefung der regel, gehören notwendig auch übersetzungen ins französische. Wer auf dem fundament der alten methode baut, bedarf dieses balkens, sonst wird der ganze bau gefährdet, wer dagegen die übersetzung aus dem deutschen nicht will, muss mit der strengeren reform sein haus eben von grund aus anders bauen. Eine vermittlung im sinne einer verquickung beider methoden halten wir auch in diesem punkte für verderblich. Manche misserfolge, manche klagen über schlechtere ergebnisse beim unterrichte gegen früher rühren u. e. eben daher, dass man das nicht beachtet hat.

An die genannten übungen schliessen sich dann die *conversations*, die in erster linie zu hör- und sprechübungen dienen sollen und ebenfalls als ein zugeständnis an die forderungen der reform sich darstellen. So erfreulich dieses zugeständnis an sich ist, so erscheint uns wiederum die stellung, die ihnen im methodischen aufbau zugewiesen ist, verkehrt. Hör- und sprechübungen können ihrem wesen nach sich nur auf den laut gründen, und es kann kein zweifel darüber sein, dass sie sich, im anfang wenigstens und ziemlich lange, am zweckmässigsten an die mündliche verarbeitung des sprachstoffes anschliessen oder sie durchdringen und dem lesen voraufgehen. Bei Boerner aber wird zunächst das *exercice* gelesen, übersetzt und eingeübt; dann folgt meistens, in 13 von den 18 lektionen des ersten jahres, ein *dialogue*, in dem der inhalt des *exercice* in form von fragen mit den antworten verarbeitet ist, und der die *conversation* formal vorbereiten soll. Damit ist aber das gedruckte, das schriftbild, für den schüler zur hauptsache geworden, bei jeder frage wird er notwendig an das wort oder den satz in seinem buche denken, zumal wenn die fragen, wie sich zeigen wird, vielfach methodisch so ungeschickt sind wie die hier gebotenen. Die unmittelbare freie auffassung des gesprochenen wortes wird dadurch erschwert, und die ergebnisse der sprechübungen leiden: das reformreis, auf den fremden stamm gepfropft, kann nicht gedeihen. Gehen wir nun zu den bemerkungen im einzelnen.

*I. Grammaire.* Zunächst erscheint die verteilung des grammatischen stoffes nicht nur geradezu ungeschickt, sondern sie widerspricht auch den neuen wie den neuesten preussischen lehrplänen in einem masse, dass die verwendung des buches in preussischen schulen ausgeschlossen ist. Vor allem ist das verbum in ganz unbegreiflicher weise in den hintergrund gedrängt. Im ersten jahre wird nur das präsens von *avoir* und *être* sowie der ersten konjugation erlernt und zwar letzteres erst gegen schluss in lektion 14. Die lesestücke und der gesamte unterricht büssen dadurch an lebendigkeit und anschaulichkeit ein. Im zweiten jahre erscheinen dann weder passiv noch konjunktiv. Schwer vermisst man auch im ersten jahre die einfachsten regeln über die persönlichen fürwörter. Dafür könnten eine ganze reihe anderer dinge auf später verschoben werden, so vor allem die regeln über die abweichende femininbildung der adjektive in lekt. 10 u. 12, die bestimmenden fürwörter lekt. 16, der teilungsartikel. — Sodann sind zusammengehörige dinge ohne jeden erkennbaren grund auseinandergerissen. Die sogenannte deklination des unbestimmten artikels wird in lekt. 3, die der eigennamen und des bestimmten artikels in lekt. 14 u. 15 behandelt. Die besitzanzeigenden fürwörter der 1. u. 2. person erscheinen in lekt. 5, das der 3. person in lekt. 12. Das ist die alte portionengrammatik schlimmster art. — Das vorgedruckte musterbeispiel ist nicht immer dem wortschatz der folgenden lektion entnommen, und manche regeln und ausnahmen werden gelernt, die vorläufig gar nicht zur verwendung kommen. *Cheval — chevaux*, das als musterbeispiel lekt. 6 no. 4 steht, kommt in keiner lektion des ersten jahres vor. Ähnlich ist es mit *cruel — cruelle, muet — muette* in lekt. 10 und mit *heureux — heureuse, vif — vive* in lekt. 12. In lekt. 16 kommt von dem bestimmenden pronomen nur die form *ceux* und zwar dreimal im *exercice*, einmal im *thème* vor. Wozu dieses tote wissen?

*II. Exercice.* Es ist sicher ein fruchtbarer gedanke, den sprachstoff für den ersten unterrichtskursus dem anschauungskreise und der nächsten umgebung des schülers zu entnehmen. Leider sind infolge der zurückschiebung der konjugation die sprachlichen mittel so einfach, dass der lesestoff eintönig, steif und tot ist. Der vokabelschatz umfasst einen unverhältnismässigen prozentsatz an substantiven, die auf diese weise mehr oder weniger ein toter besitz des schülers bleiben. Wie könnte dieser stoff an leben gewinnen, wenn die beschreibung und trockene aufzählung in handlung umgesetzt oder mit handlungen in verbindung gebracht würde! Auch erscheinen die lesestücke bei weitem zu umfangreich. Wer das alles durcharbeiten will, opfert dem buchbetrieb zu viel zeit und hat für mündliche übungen, fürchten wir, keine mehr übrig. Die *dialogues* vor allem könnten u. e. ganz wegfallen: inhaltlich bringen sie nichts neues, und durch ihre form beeinträchtigen sie die nachfolgenden sprechübungen. — *III. Vocabulaire* und *IV. Thème* geben zu bemerkungen keinen anlass.

*V. Conversations.* Dass in einem lehrbuche zu jeder lektion gedruckte fragen gegeben werden, halten wir zwar für überflüssig, ja, im grunde für unvereinbar mit dem begriffe sprechübungen, immerhin aber sind solche fragen bei richtigem verfahren nicht unbedingt schädlich, unter umständen sogar nutzbringend. Wenn sie aber gegeben werden, dann sollten sie doch unter allen umständen vorbildlich und mustergiltig sein. Sprechübungen müssen vor allem innerlich wahr und natürlich sein. Damit vergleiche man nun einmal die *Conversations* der lekt. 20, 21 und 22! Das *exercice* der lekt. 20 beispielsweise, das *Mes années d'enfance* überschrieben ist, beginnt: *Depuis deux ans, nous demeurons à la ville; autrefois nous avions près de la capitale une jolie petite maison de campagne où nous passions de belles années* u. s. w. Es stellt sich also dar als die erzählung eines bestimmten kindes von seiner jugend. In der zugehörigen *conversation* nun lauten die fragen: *1. Depuis quand demeurez-vous à la ville? 2. Où demeuriez-vous autrefois? 3. Qu'est-ce que vous aviez près de la capitale? 4. Avez-vous passé de belles années à la campagne?* u. s. w. Der auf solche fragen antwortende schüler wird gezwungen, den inhalt des *exercice* wiederzugeben, als habe er ihn selbst erlebt. Die ganze sprechübung ist innerlich unwahr und gewöhnt den schüler an gedankenlosigkeit und oberflächliches nachplappern. Das ist *méthode du perroquet.* Ebenso ist es in den lekt. 21 u. 22. Für den schüler handelt es sich hier immer um eine dritte person und nicht um eigene erlebnisse. In den anderen lektionen tritt dieser mangel nicht so offen zu tage, er lässt sich, wenn der lehrer sich vorsieht, wenigstens verdecken oder vermeiden. Frage 2 in lekt. 1 lautet: *Où est le maître?* Da die nämliche frage mit antwort in dem vorangehenden *dialogue* steht und bereits übersetzt ist, so ist zu wetten, dass der schüler mit dem *dialogue* antwortet: *Le maître est assis sur la chaise dans la salle d'école.* Wie aber, wenn der lehrer, wie es in sexta und gerade bei sprechübungen doch wohl die regel ist, vor der klasse steht? — Ähnlich ist es bei frage 3: *Qui est sur le pupitre?* — Besonders lekt. 4 zeigt derartige fragen. *Est-ce la toilette d'un élève?* und *N'est-ce pas le linge d'un élève?* setzen doch voraus, dass der lehrer im augenblick der frage die betr. gegenstände vor sich hat und darauf zeigt. Andere fragen wieder lassen sich gar nicht beantworten, z. b. in lekt. 13 die fr. 20: *Hélène a-t-elle perdu son mouchoir blanc dans la rue ou à l'école?* Fr. 21: *Où Charles a-t-il perdu ses beaux gants?* Die erste dieser fragen setzt doch voraus, entweder dass im vorhergehenden *exercice* die thatsächliche unterlage für die antwort gegeben ist, oder aber dass die Hélène eine dem schüler bekannte, eine seinem „nächsten anschauungs- und interessenkreise“ entnommene persönlichkeit ist, dass sie ihr taschentuch verloren hat, und dass der schüler weiss, ob dies auf der strasse oder in der schule geschehen ist. Das erstere ist nicht der fall, das zweite wäre reiner zufall, und so bleibt dem schüler nichts übrig, als rein äusserlich und mechanisch sich für

eine der möglichkeiten zu entscheiden. — Wieder andere fragen sind pädagogisch bedenklich, z. b. lekt. 1: *Qui est sage et appliqué et qui est méchant et paresseux?* Vielleicht ist aber dieser vorwurf im sinne der verfasser ungerechtfertigt, denn die schüler sollen wohl im anschluss an satz 17 und 18 des *exercice* papageienmässig antworten: *Paul est sage et appliqué. Emile est méchant et paresseux,* wobei dann Paul und Emile die persönlichkeiten des *exercice,* nicht schüler ihrer klasse sind. — Ferner erscheinen manche fragen, wenn die antwort die wirklichkeit berücksichtigen und nicht in mechanischer wiederholung des *exercice* bestehen soll, recht indiskret, so in lekt. 13, 15, 16, 17 und besonders in lekt. 18, wo der schüler bis ins kleinste über seine häuslichen mahlzeiten gefragt wird. Endlich sind die sprechübungen nicht immer planmässig für die grammatik verwertet. Besonders fällt auf, dass in lekt. 9, die über das *présent* von *être* handelt, kein einziges mal die 1. und 2. pers. sing. oder plur. in den fragen vorkommt.

Der anhang der D-ausgabe bringt neben den *Récitations* (rätsel, merkverse, gedichte), den *Lectures* (20 lesestücke) und den hierher verlegten *Thèmes* und *Vocabulaire,* die sich auch in den übrigen ausgaben finden, noch B. *Mélodies* (6 französische lieder mit originalmelodie), E. eine anleitung zur besprechung des Hölzelschen anschauungsbildes *l'Hiver,* F. die phonetische umschrift der leseübungen s. 1—6, der *exercices* 1—6, zweier gedichte und eines lesestückes. Man sieht, die verfasser sind bemüht, möglichst vielerlei und so manchem etwas zu bringen, aber so erwünscht und so vortrefflich auch sehr vieles von dem gebotenen ist, zu bedauern ist, dass das alles nur eine äussere beigabe ohne rechten zusammenhang mit dem eigentlichen lehrbuch ist. Dies gilt zunächst von den *Lectures.* Sie können u. e. erst nach beendigung oder frühestens gegen schluss des lehrgangs vorgenommen werden, und dann wird es wohl unterbleiben — aus mangel an zeit. Sie könnten zum teil ausgeschieden, die verbleibenden aber einzelnen lektionen in passender umarbeitung eingegliedert werden. Wenn es aber im vorwort heisst: „Wer übrigens durchaus den sprachstoff in form einer erzählung, fabel oder anekdote vermitteln zu müssen glaubt, wird in den *Lectures* reichlich seine rechnung finden", so ist das ein irrtum. Die stücke sind für den ersten anfang auf realschulen sprachlich zu schwer und vor allem zu umfangreich. Ähnliches gilt von der besprechung des winterbildes. Es ist zu befürchten, dass durch eine derartige ausserhalb des rahmens der übrigen unterrichtsthätigkeiten liegende besprechung eines bildes die konzentration leidet, der unterricht verzettelt und viel zeit verbraucht wird ohne rechten, dauernden nutzen. Sprechübungen im anschluss an bilder sind sehr gut und nutzbringend, aber nur unter der bedingung, dass sie mit dem ganzen unterrichtsbetriebe in organischem zusammenhang stehen. Die beigegebenen 6 lieder sind geschickt ausgewählt; lieder mögen zur belebung des unterrichts beitragen, ihr nutzen für die erlernung einer

sorgfältigen *aussprache* aber ist oft überschätzt worden und würde ihre verwendung niemals rechtfertigen. Die phonetischen texte im anhang F sind in der transskription der *Association phonétique* abgefasst, sorgfältig und ohne allzu zahlreiche druckfehler. Sie können gute dienste leisten, bilden aber nicht nur keinen integrirenden bestandteil der im buche durchgeführten lehrmethode, wie im vorworte erklärt wird, sondern sie stehen dazu geradezu im widerspruch.

Das vorstehende gilt im ganzen auch von der vereinfachten B-ausgabe, die nicht nur in aufbau und methode, sondern bis auf unbedeutende ausnahmen auch im einzelnen mit der D-ausgabe und den übrigen übereinstimmt. Die zwei vorliegenden bändchen umfassen den lehrstoff der zwei ersten jahre, wie denn überhaupt für die vier ersten jahre je ein besonderes bändchen ausgegeben wird. Die zwei bändchen enthalten den stoff des oben besprochenen I. teiles der D-ausgabe, nur fehlen die französischen lieder sowie die phonetischen texte, und statt des winterbildes ist im anhang des zweiten bändchens das frühlingsbild gewählt. Ausserdem ist einem jeden bändchen der grammatische lehrstoff in je einem besonderen heftchen in einer tasche des einbandes beigefügt, u. e. eine unpraktische einrichtung, besonders deshalb, weil die regeln des ersten jahres in dem heftchen des zweiten jahres fast ausnahmslos weggelassen sind, wodurch jede übersicht verloren geht.

Nach dem gesagten kann das gesamturteil über die Boernerschen lehrbücher nicht zweifelhaft sein. Anerkannt muss allerdings werden, dass sie in der äusseren mache, in der reichhaltigkeit und der allen geschmacksrichtungen rechnung tragenden mannigfaltigkeit des inhalts auf den ersten blick etwas bestechendes haben, zugegeben muss auch werden, dass sie trotz allem noch besser sind als die meisten andern lehrbücher nach der sog. „vermittelnden methode“. Gerade weil sie das sind und weil sie eine so weite verbreitung gefunden haben, erschien es dem berichterstatter als pflicht, rückhaltlos seine ausstellungen zu machen.

*Köln.* HAACK.

---

*Zum hundertsten geburtstag Jeremias Gotthelfs.* Inhalt: 1. J. AMMANN, pfarrer in Lotzwyl: *Zur erinnerung an Jeremias Gotthelf.* 2. Dr. H. STICKELBERGER in Burgdorf: *Über die sprache Jeremias Gotthelfs.* Zürich. Speidel. 1897. 45 s. Broch. m. 1,20.

Es sind zwei schlichte gaben des dankes für den pfarrer von Lützelflüh. Namentlich Stickelbergers arbeit baut den grund für ein späteres weiterforschen. Auch bei Gotthelf wie bei vielen anderen schriftstellern mit eigenartigem sprachgut, namentlich mit sprichwörtlichen und bildlichen redensarten, wird noch manches kleinod zu gewinnen sein, das unserer umgangssprache wieder glanz und farbe verleihen könnte.

Merkes, *Beiträge zur lehre vom gebrauch des infinitivs im neuhochdeutschen, auf historischer grundlage.* Erster teil. Leipzig, Robolsky. 1896. 171 s.

Die behandlung ist etwas breit, noch dazu, wenn das vorliegende nur der erste teil der arbeit sein soll. So ist z. b. die kritik der bisher in grammatiken üblichen darbietung zu sehr ausgesponnen, s. 145 ff. Auch zieht verf. manches in seinen bereich, was mit seinem thema nichts zu thun hat, wie er selbst naiv zugibt (z. b. s. 155). Und der schliessliche gewinn der arbeit ist im vergleich zu dem aufgefahrenen geschütz unverhältnismässig klein.

Dr. Arnold Zehme, *Germanische götter- und heldensagen.* Freytag, Leipzig. 1901. 258 s. Geb. m. 2,—.

Man tritt an Zehmes neues werk mit etwas voreingenommenheit heran. Kennt man ihn doch als verf. der *Kulturverhältnisse des deutschen mittelalters,* eines werkes, das überall freudig begrüsst ist. Aber auch der strenge beurteiler wird dieser neuen schrift dieselbe anerkennung zubilligen müssen. Auch mit der neuerung, altnordische sagen mit aufzunehmen, wird man sich einverstanden erklären, wenn auch hier und da noch mancher name ohne schaden hätte fortgelassen werden können; freilich *strebt* ja verf. selbst schon danach, das gedächtnis von allem unnützen ballast möglichst zu entlasten. Von den quellennachweisen verspricht sich Z. wohl etwas zuviel. — Dass natürlich kleinigkeiten beanstandet werden können, ist bei jedem neuen werke selbstverständlich. So birgt die sprache manchmal härten; worte wie riesisch u. a. sind nicht zu empfehlen. Weiter würde es doch wohl der eingehenden prüfung bedürfen, ob der verbrecherische bund zwischen Sigmund und Siglinde (warum hier S*ie*glinde, dagegen Sigmund, dann wieder S*ie*gfried?) schülern gegenüber des breiteren erwähnung finden darf. Wenigstens nehme ich anstoss daran, wenn nicht das buch allein den oberklassen vorbehalten bleiben soll.

Dr. Julius Sahr, *Das deutsche volkslied.* Göschen, Leipzig. 1901. 183 s. Geb. m. 0,80.

Diese auswahl deutscher volkslieder kann auf beifall rechnen, wenn man auch hier und da sich anders entschieden haben würde. Namentlich hätten die historischen volkslieder noch etwas reicher bedacht werden können. Die zusammenfassung der rätsel- und wettstreitlieder mit den balladen ist wohl nur geschehen, weil von den ersteren nur wenige vertreten sind. Die hinzufügung der wichtigsten melodien ist sehr zu billigen.

Immermann, *Der Oberhof*; herausg. von dr. Hermann Muchau. Leipzig, Freytag. 1901. 255 s. Geb. m. 1,20.

Es ist bei Freytags ausgaben für die schule nicht mehr nötig den geschmack zu loben. Auch die vorliegende entspricht allen anforderungen in dieser hinsicht. Es sind auch einige bilder beigefügt,

das denkmal Immermanns zu Magdeburg und die daran befindlichen reliefs darstellend. Die anmerkungen sind mit recht auf das mindestmass beschränkt. Das richtige wäre, dass der lehrer einzig und allein als interpret dient. Für eine schulausgabe will mir die mitteilung von proben aus *Münchhausen* überflüssig erscheinen. Die einleitung gibt einen kurzen überblick über I.s leben und wirken.

Dr. WILHELM KAHL, *Deutsche mundartliche dichtungen.* Mit einer karte. Freytag, Leipzig. 1901. 201 s. Geb. m. 2,—.

Diese sammlung von dichterwerken in heimischem dialekte entspricht ganz der richtung in unserer pädagogik, dem volkstümlichen mehr raum zu verstatten. Freilich wird vorläufig mit der reichhaltigen zusammenstellung in der schule wenig anzufangen sein, solange nicht die deutsche sprache als solche wissenschaftlicher betrieben werden kann, ohne dass es an zeit gebräche an anderem orte. Wenn heutzutage die schüler kaum etwas erfahren von der hochdeutschen lautverschiebung, von der ungleichen abschleifung der vollen vokale oder von der diphthongirung, sollten sie da den dialekten ein solches verständnis entgegenbringen können, wie es nötig ist, um mit vollem genusse die gebotenen proben zu kosten?

E. MAURMANN, *Grammatik der mundart von Mülheim a. d. Ruhr.* Grammatiken deutscher mundarten. Bd. IV. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. 1898. 108 s. 8⁰. Broch. m. 4,—.

Verf. hat die mundart des *kreises* Mülheim a. d. Ruhr zu grunde gelegt, wie ein nachtrag im gegensatz zu der einleitung uns berichtet. Der konsonantismus zeigt ganz die niederdeutsche form, während die vokale vielfach anlehnungen an das hochdeutsche aufweisen. Verf. nimmt die phonetische umschrift zu hilfe. — Die monographien der mundarten sind wertvolle bausteine: erst auf ihnen kann eine umfassende arbeit über unsere heutige gesprochene sprache erstehen.

M. EVERS, *Die tragik in Schillers „Jungfrau von Orleans“ in neuer auffassung dargelegt.* Abdruck aus Lyons *Zeitschrift für den deutschen unterricht,* 12. jahrg. 1898, 2. u. 3. heft. Leipzig, Teubner. 63 s.

Verf. will einer „ganz neuen“ ansicht über das tragische in Schillers drama zum siege verhelfen. Nicht in der „verliebung“ in Lionel soll die schuld Johannas vor allem zu suchen sein, sondern in der verkennung der göttlichen aufgabe, die sie eigenmächtig übertreibt, und dann in der darin liegenden selbstüberhebung.

Ich gestehe gern, dass auch mich die verliebung als verschuldungsmoment stets eigentümlich angemutet hat. Ja, ich wäre gern bereit, noch einen schritt weiter zu gehen als E., nämlich überhaupt in der Lionelszene nicht die *schuld*, sondern die *strafe* dargestellt zu sehen.

Johanna hat sich zu hoch gebläht; sie, die von anfang an sich dem vater, den schwestern (nach IV, 7 und 9), Raimond gegenüber

gefühllos gezeigt hat, verkannte die dem weibe von der natur gesteckten schranken so sehr, dass sie die zarteren gefühle mit gewalt unterdrückte (Montgomeryszene), im wahne, der gottheit zu dienen. Also dort, in der Montgomeryszene, würde nach dieser auffassung der schwerpunkt zu suchen sein. Und in der Lionelszene büsst sie für die missachtung der stimme des herzens und der weiblichen natur, büsst sie für die wahnidee, dass das göttliche gebot sie zu blutigem, herzlosem handeln angetrieben habe. Sie muss erkennen, dass Gottes stimme und das natürliche fühlen der menschenbrust identisch sind. Dann würde also Johanna durch die erkenntnis in der Lionelszene, dass sie ein fühlendes weib wie die anderen sei, zur demut, bescheidenheit, zum mitgefühl mit den schwestern, zum gehorsam und zur unterwerfung unter des vaters wort gebracht sein: sie sieht, dass sie sich vergangen, als sie sich in die reihen der fühllosen, unkörperlichen geister stellen wollte. So wäre es also wirklich die hybris, die an ihr gestraft wird. E. hebt auch dies nicht scharf genug heraus. Nach ihm ist in ihrer *selbst*überhebung nichts *selbst*isches, nicht hochmut, stolz, eitelkeit, hoffart (s. 15).

Aber so gut sich hiermit auch das gebäude eines dramas aufbauen liesse, und soviel beweisstücke selbst aus dem stücke Schillers für diese ansicht hervorgeholt werden können, — ich kann mich dennoch selbst nicht überführen. Johanna fühlt, dass sie sich überhoben, aber sie ist nicht der ansicht, dass in der blutigen fassung, die sie der übernommenen aufgabe gegeben hat, eine verschuldung enthalten sei. Im gegenteil: sie ist zu weich gewesen. „Konnt ich dieses herz verhärten, dass der himmel fühlend schuf?“ (IV, 1). Während der krönungsfeier war sie, die gefeierte, die unglückseligste; denn sie trug den feind des vaterlandes in ihrem herzen.

In der „öde“ ist sie geheilt. Gereinigt ist ihre brust, wie die natur durch den sturm. Jetzt ist sie sich „keiner schwachheit mehr bewusst“. Freilich will sie ihn nicht wiedersehen, da sie fürchtet, einen rückfall zu erfahren. Aber als sie ihn doch wieder erblickt, hat sie die gewalt über sich wiedererlangt. Sie kann ihm zurufen: „Du bist der feind mir, der verhasste, meines volks. Nichts kann gemein sein zwischen mir und dir.“ Das ist der sieg über sich selbst. Und darum kann sie sterbend jubeln: „Ich darf sie (die fahne) zeigen, denn ich trug sie treu“, während sie früher kleinlaut und verzweifelt hatte sagen müssen: „Den freunden ist es (das feldzeichen) hold, und auf die feinde sendet es entsetzen“, wo sie sich mit zu den feinden rechnete, deren einem ihr herz gehörte.

So schwer es mir auch wird, ich muss mich doch zu der alten auffassung bekennen, wonach die alleinige schuld Johannas die liebe zu Lionel und seine verschonung ist.

*Frankfurt a. M.* FRIEDRICH BOTHE.

# VERMISCHTES.

## ZUR FRAGE DER VEREINFACHUNG DER FRANZOSISCHEN SYNTAX AN DEUTSCHEN SCHULEN.

Die thatsache, dass an vielen schulen Deutschlands von den vereinfachungen der französischen syntax auf grund des erlasses des französischen unterrichtsministers vom 26. februar 1901 bereits mehr oder minder ausgedehnter gebrauch gemacht wird, ehe eine einheitliche regelung durch das preussische bezw. die deutschen unterrichtsministerien erfolgt ist, veranlasst mich zu folgenden bemerkungen.

Der erste wichtige punkt bei der beantwortung der frage, in wie weit es sich empfiehlt, unsere schüler der wohlthaten des französischen erlasses teilhaftig werden zu lassen, ist, genau festzustellen, welches das eigentliche ziel der französischen reform ist.

In dem bericht des berichterstatters Clairin, den er im auftrage der vom *Conseil supérieur* eingesetzten kommission zur prüfung der von ihm und Bernès gemachten vereinfachungsvorschläge machte, heisst es in bezug auf die ziele:

1) Sie sollen vornehmlich eine weitgehende und einsichtige toleranz bei den *prüfungsarbeiten* zur folge haben (*car c'est une tolérance large et intelligente* DANS LES EXAMENS *qui est le véritable objet de la réforme proposée*).

2) Sie sollen eine vereinfachung und erleichterung des elementarunterrichts ermöglichen.

Dass er thatsächlich nur den elementarunterricht im auge hatte, beweisen die stellen seines berichtes, s. 26[1]: *les règles subtiles, parfois fausses, qui encombrent* L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE, ebd.; *les grammaires et les exercises contiennent aussi bien des choses simplement inutiles, dont on ne doit pas s'embarrasser dans* L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE, ebd.; *tant de choses inutiles qui compliquent* L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE *du français*,

[1] Nach der amtlichen verordnung des franz. unterrichtsministers vom 31. juli 1901, herausgeg. von Schumann.

ebd.; *la commission a jugé que, dans* L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE *on devrait se borner aux règles générales.*

Vor reiferen schülern müssten, so heisst es im bericht weiter, die feineren unterschiede, seltenere konstruktionen und ausnahmen gelehrt werden. Zu vergleichen sind dazu die stellen: *la commission a jugé que les subtilités grammaticales, les constructions particulières, rares, exceptionnelles devaient être notées, étudiées dans la lecture et l'explication des textes, avec des élèves plus avancés dans la connaissance du français,* und vor allem s. 29, *la commission ne prétend nullement restreindre l'étude du français. Les maîtres qui s'adressent à un auditoire assez avancé, tel que celui des classes supérieures de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement primaire, à plus forte raison les maîtres de l'enseignement supérieur sont et resteront libres de donner à l'étude du français toute l'étendue qu'ils jugeront nécessaire, de relever, de signaler toutes les finesses du langage.*

Der minister ging jedoch zuerst über diesen von der kommission befürworteten rahmen hinaus, er verfügte am 31. juli 1900 in art. II seines erlasses, dass hinfort die grammatischen rezepte und vorschriften, die den in der beigefügten liste ausgesprochenen angaben widersprächen, an *keiner* öffentlichen schule Frankreichs mehr gelehrt werden dürfen. *Art. 2. — Dans les établissements d'enseignement public de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans la liste annexée au présent arrêté ne seront pas enseignés comme règles.*

Der sturm, der gegen den ministerialerlass vom 31. juli 1900 losbrach, richtete sich besonders auch gegen diese bestimmung.

Die von der *Académie française* zur prüfung dieses erlasses eingesetzte kommission liess ihren abänderungsvorschlägen einen ausführlichen bericht hinzufügen. In diesem sagt der berichterstatter Gabriel Hanotaux in bezug auf den art. 2: Die akademie steht ganz auf dem standpunkt des *Conseil supérieur* und wünscht diese vereinfachungen und erleichterungen nur für prüfungen und den elementarunterricht. Es heisst dort: *la Commission de l'Académie désirerait qu'on interprétât dans ce sens l'article 2 de l'arrêté.* — Und thatsächlich hat der minister in seinem zweiten endgültigen erlass vom 26. februar 1901 den vereinten vorschlägen des *Conseil supérieur* und der *Académie* nachgegeben und *artikel 2 fallen lassen.* Er sagt in seinem zirkular vom 28. februar 1901 an die rektoren: *La réforme vise simplement à rendre plus clair et plus facile* POUR LES ENFANTS *et pour les étrangers* L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE *de la langue française . . .,* s. 45.[1] [2]

---

[1] Nach Heim, *Die amtlichen schriftstücke der reform der franz. syntax* (Elwert, Marburg, 1901).

[2] Wenn der minister an einer andern stelle dieser verfügung (s. 46) sagt: *Les instituteurs et les professeurs chargés des cours de grammaire sauront exactement ce qu'il est bon de garder dans les livres*

Es ist dies ein äusserst wichtiger punkt für die behandlung dieser materie in unseren schulen.

Leider ist Hasberg in seiner viel verbreiteten schrift: *Die neue französische orthographiereform und vereinfachung der grammatik* (Leipzig, Renger), gerade in diesem punkte ein versehen untergelaufen. Er ist nämlich der meinung, der art. 2 des ersten erlasses sei nicht aufgehoben, und sagt am schluss seiner geschichte der beiden erlasse: „Nach dieser endgültigen einigung zwischen den massgebenden autoritäten hat der unterrichtsminister Georges Leygues unter dem 26. februar 1901 die endgültige reform der französischen grammatik und orthographie für alle öffentlichen schulen Frankreichs zur einführung *beim unterricht* und bei den prüfungen verfügt.“ Und weiter: „Ausserdem ist in art. 2 *direkt befohlen,* alle regeln, welche mit den gestatteten änderungen im widerspruch stehen, an den französischen öffentlichen schulen überhaupt nicht mehr zu lehren.“ Bei der wiedergabe des zweiten erlasses druckt denn auch Hasberg den vollständigen artikel 2 aus erlass 1 ab, während in dem offiziellen französischen erlass bei art. 2 steht: *l'arrêté du 31 juillet 1900 est* RAPPORTÉ. Wer also seine kenntnis in dieser sache Hasbergs broschüre verdankt, befindet sich bezüglich eines wichtigen punktes im irrtum. Mit dem wegfall des artikels 2 des ersten erlasses fallen aber auch alle jene schlagwörter, wie „wir wollen doch nicht päpstlicher sein als der papst“, in nichts zusammen. Wir haben nun kein recht mehr, alle vereinfachungen, die in Frankreich im wesentlichen nur zur erleichterung des examens und vielleicht des anfangsunterrichtes dienen sollen, bei uns als regeln in allen schulen und allen klassen zu lehren. In dieser auffassung werde ich bestärkt — und damit komme ich auf den zweiten wichtigen punkt bei der beantwortung der frage, in wie weit es sich empfiehlt, diese vereinfachungen bei uns einzuführen — durch das auch von der *Académie* beanstandete *on tolérera* des erlasses. Die *Académie* sagt in bezug hierauf, dass es ein nachteil wäre, das system der toleranz masslos zu erweitern. Die schriftsteller, die buchdrucker, die korrektoren, die geschäftsleute hätten ein interesse daran zu erfahren, wie die wörter denn eigentlich geschrieben und konstruirt werden. Es wäre eine klare und bestimmte regel zu verlangen. Daher beanstande die *Académie*

---

*dont ils font usage et ce qu'il faut en éliminer,* so kann sich das „genaue wissen“ doch nur auf die fälle beziehen, in denen in der liste etwas genaues angegeben ist, wie z. b. auf das geschlecht von *aigle, automne, enfant,* auf die fortlassung des bindestriches in zusammengesetzten wörtern u. s. w., nicht aber auf die weitaus grösste zahl der fälle, die mit *on tolérera* beginnen. In denen wird bei dem jetzigen erlass auch in Frankreich eine verschiedenheit im unterricht je nach der stellung des lehrers in der reformfrage und seinem sprachgefühl platz greifen, wie mir dies verschiedene zuschriften französischer professoren bezeugen.

den ausdruck: *On tolérera.* Wenn trotzdem die *Académie* in vielen fällen die vorgeschlagene toleranz billigt, so ist das von dem gesichtspunkt aus zu bedauern, dass wir gern gesehen hätten, wenn diese gelehrte körperschaft sich für eine der gegebenen möglichkeiten als die vorzuziehende entschieden hätte. So ist es wirklich für den lehrer, der die vereinfachungen für seine klassen, für die fachkonferenz, die die vereinfachungen für die schule, für die vorgesetzte behörde, die eine einheitliche regelung herbeiführen möchte, schwer, festzustellen, welche von den regeln, deren nichtbeachtung in Frankreich in examenarbeiten nicht als fehler gerechnet werden darf, nun bei uns im unterricht unterdrückt werden können, bezw. nur noch nebenbei gelehrt zu werden brauchen. Nicht zu billigen wäre es z. b., wenn jemand von den verschiedenen möglichkeiten sich diejenige heraussucht, die den schülern die geringsten schwierigkeiten bereitet, und aus diesem reinen nützlichkeitsgesichtspunkt heraus nur diese als korrektes französisch lehrt.[1] Es muss oberster grundsatz bleiben, dass bei allen vereinfachungsreformen das idiomatische keinen schaden leiden darf. Es ist auch nicht zu vergessen, dass der franzose, selbst wenn er im anfangsunterricht eine vereinfachte, von allen feinheiten befreite regel lernt, doch in dem steten hören des französischen und dem dadurch gebildeten sprachgefühl ein korrektiv besitzt, das den ausländern abgeht. So wird er, auch wenn er als kind lernt, dass bei vorgesetztem adjektiv der volle *article partitif* erlaubt ist, sich doch auf den gebrauch von *de* in diesen fällen beschränken, wenn das adjektiv zu schwer oder bei dem substantiv nicht sehr gebräuchlich ist. Ich erkenne an, dass in manchen fällen ohne weiteres auch bei uns die bestimmungen des französischen erlasses eingeführt werden können, in anderen scheint mir jedoch vorsicht geboten und eine generelle regelung erwünscht.

Auf dem 46. philologen- und schulmännertage in Strassburg im jahre 1901 wurde die von Ehrismann eingereichte resolution, „... behufs einer *gleichmässigen* einführung der reformen auf allen schulen Deutschlands in einer eingabe an sämtliche bundesregirungen sowie an das ministerium für Elsass-Lothringen die einführung der im französischen ministerial-erlass vom 26. februar 1901 verfügten reformen zu beantragen ...“, unter anderem aus dem grunde vertagt, weil „in Frankreich selbst die reform der rechtschreibung und satzlehre noch zu keinem bestimmten abschluss und noch nicht zu rigoroser durchführung gediehen zu sein scheine“. Das letztere war zu erwarten, und dürfte auch in der zukunft eine änderung kaum eintreten, wenn der minister nicht die umgeänderte lehrfreiheit durch erneuerung des art. 2 von erlass 1 aufheben sollte. Das erstere glaube auch ich, dass näm-

[1] Auf diesem standpunkt steht u. a. der Verein für neuere sprachen in Hannover, zu vergl. Hornemann, *Vorschläge des vereins für neuere sprachen*, Hannover, Carl Meyer, 1901, s. 4.

lich die reform in Frankreich noch nicht abgeschlossen ist, möchte aber nicht, dass wir deswegen die bisherige reform unberücksichtigt liessen. Dass eine weitere vereinfachung im besonderen auf dem gebiete der französischen orthographie bevorsteht, lehrt ein blick in die französischen fachzeitschriften. Auch geht dies hervor aus den verhandlungen der januarsitzung des *Conseil supérieur de l'instruction publique* vom jahre 1901. Es wurde damals die bekannte kommission aus der *section permanente* dieser körperschaft zur prüfung der vorschläge der professoren Clairin und Bernès gewählt. Bei dieser gelegenheit erklärte Clairin, dass er es als seine aufgabe betrachtet habe, die frage der vereinfachung möglichst zu begrenzen; so wäre vor allem die komplizirte frage der orthographie ganz ausgeschieden, da sie noch nicht reif sei. Auf den vorschlag des mitgliedes L'homme, dass die neuzuwählende kommission zugleich mit der orthographiereform beauftragt werden möchte, erklärte Clairin, dass man dann kein ende finden würde, dass übrigens diese frage die *Académie* anginge, während für die frage der vereinfachung der syntax der *Conseil supérieur* kompetent sei. Es wird also nicht bestritten, dass ein bedürfnis für vereinfachungen auf diesem gebiete vorhanden ist, man wollte sich aber fürerst lieber mit wenigem begnügen, als durch zu ausgedehnte forderungen die ganze frage versanden lassen.[1]

Wann die reform ihre fortsetzung findet, wer wollte das sagen? Sie kann bald eintreten, sie kann lange auf sich warten lassen. Jedenfalls ist die reformfrage, selbst wenn ein neuer beitrag zur vereinfachung kommt, auch dann noch nicht endgiltig abgeschlossen, da es sich um eine lebende sprache handelt. Es wäre nach meiner meinung somit falsch, aus diesem grunde der einführung der französischen neuerungen, die auf dem erlass vom 26. februar 1901 basiren, nicht näher zu treten. Auch unsere schüler müssen der wohlthaten dieses erlasses in dem oben dargelegten umfange teilhaftig werden, d. h. es muss ihnen in ihren prüfungsarbeiten dieselbe toleranz zu teil werden, deren sich französische kandidaten erfreuen, es müssen ihnen ferner auf einheitlicher basis die erleichterungen auf dem gebiete der französischen syntax zu teil werden, die, ohne der korrektheit des französischen abbruch zu thun, aus jenem erlass entnommen werden können.

Damit aber der jetzigen unsicherheit ein ende gemacht und eine einheitlichkeit erzielt werde, ist es wünschenswert, dass die deutschen unterrichtsministerien zu der frage, ob und in wieweit der erlass des französischen unterrichtsministers an unseren höheren schulen zu berücksichtigen ist, stellung nehmen.[2]

*Magdeburg.* KUHFUSS.

---

[1] Auch ist eine kommission, die sich aus mitgliedern der *Académie* und des *Conseil supérieur* zusammensetzt, damit beschäftigt, die bei den verhandlungen hervorgetretenen strittigen punkte zu beraten.

[2] Vergl. hierzu: Heim, *Zur reform der französischen orthographie*, *N. Spr.* X, s. 58f. und s. 193.

## DIE FRANZ. ORTHOGRAPHIEREFORM IN SACHSEN-WEIMAR.

Dem realgymnasium zu Weimar ist anfang mai ein erlass des grossherzogl. ministeriums zugegangen, in dem mitgeteilt wurde, dass die amtlichen verordnungen des französischen unterrichtsministers vom 31. juli 1900 und 26. februar 1901 den herrn reichskanzler veranlasst haben, nach gehör der bundesregirungen und in verbindung mit dem kgl. preussischen unterrichtsminister erörterungen darüber anzustellen, ob die französischen reformen auf den deutschen schulen einzuführen seien. Diese erörterungen hätten ergeben, dass eine weitere verfügung des französischen unterrichtsministers zu erwarten sei. — Im hinblick darauf wird dann den anstalten des grossherzogtums empfohlen, zur zeit von einführung dieser reformen abzusehen.

Dr. G. CARO.

---

## DIE FREQUENZ DER FRANZ. UNIVERSITÄTEN.

Das *Bulletin de l'Introduction publique* veröffentlicht folgende statistik über die *frequenz der französischen universitäten*:

| | Franzosen. | Ausländer. | Französinnen. | Ausländerinnen. |
|---|---|---|---|---|
| Juristen: | 9608 | 441 | 10 | 11 |
| Mediziner: | 6843 | 454 | 260 | 152 |
| Naturwiss.: | 3709 | 236 | 40 | 58 |
| Philos. (philol.): | 3008 | 189 | 180 | 180 |
| Pharmazeuten: | 2822 | 33 | 73 | — |
| Theologen (prot.): | 121 | 6 | — | — |
| | 26111 | 1359 | 563 | 401 |

*Rendsburg.* H. KLINGHARDT.

---

## GILT ES *NUR* DIE PRAKTISCHE BEHERRSCHUNG?

Dass das die ansicht von uns reformern sei, behaupten gerne die gegner, und es scheint ja, dass einzelne ultrareformer es so haben wollen. Dann brauchen wir keine professoren der romanischen und der englischen philologie, sondern höchstens noch lektoren. Oder die künftigen lehrer der neueren sprachen holen sich deren kenntnis gleich im ausland! Oder wir stellen engländer und franzosen als lehrer in unseren schulen an! Oder — und diesen letzten schritt schlägt allen ernstes herr dr. Eduard Engel im *Tag* vom 5. april d. j. vor —: „man beseitige das französische und englische aus dem schulunterricht ganz und gar!“ „Man entbürde dadurch,“ meint er, „die schüler, lasse ihnen freie zeit, um auf irgend welche andere weise französisch und englisch wirklich zu lernen“; sie lernen ja „eine ganze menge wichtiger dinge auch nicht in der schule, darunter recht schwierige sachen: schlittschuhlaufen, radfahren, tanzen, violinspielen u. dergl.“ Ja, warum nicht? W. V.

---

## FERIENKURSE IN JENA.

Die diesjährigen *ferienkurse* in Jena für damen und herren finden vom 4.—23. august statt, und zwar in folgenden abteilungen:

I. *Naturwissenschaftliche kurse* vom 4.—16. august. Botanik; physik; physiologie; zoologie.

II. *Pädagogische kurse* teils vom 4.—9., teils vom 4.—16. august. Allg. didaktik; spez. didaktik; hodegetik; pädagogische pathologie; psychologie des kindes; religions-unterricht; frauenfrage und mädchenerziehung.

III. *Geschichtliche, theologische und philosophische kurse* vom 4. bis 16. august. Litteraturgeschichte; vorlesungen über Goethes *Faust*; kulturgeschichte; religionsgeschichte; einleitung in die philosophie.

IV. *Kurse aus dem gebiete der kunst* vom 4.—16. august. Grundzüge der modernen ästhetik; die kunst in haus und schule; vorlesungen über Richard Wagner, mit klaviervorträgen.

V. *Sprachkurse* vom 4.—16. und vom 4.—23. august. 1. Deutsche sprache: sprachkursus. 2. Englische sprache: elementarkursus; englische litteratur. 3. Französische sprache: grammatischer kursus; französische litteratur; geschichte der französischen zivilisation.

Anmeldungen nimmt das sekretariat, frau dr. Schnetger, Gartenstrasse 2, entgegen. Nähere mitteilungen später. Programme durch das sekretariat.

---

## AUFENTHALT IM AUSLAND.

Herr obl. H. Komp sendet uns freundlichst die folgende notiz:

Kollegen, die Paris besuchen, um sich im französischen auszubilden, kann die familie Provin, Rue de Vaugirard, 208, empfohlen werden. Herr Provin ist professeur am Lycée Buffon, in der Isle de France geboren, hat 2 jungen von 11 und 7 jahren, die das lycée besuchen, und hält nur einen pensionär. Der preis ist 200 franken den monat oder 7 franken den tag. *D. red.*

---

Denjenigen herren kollegen, die zu kürzerem oder längerem aufenthalte nach London reisen, sei die adresse des Mr. Joseph Chamberlain, 9, St. Mary's Road, Westbourne Park, London W., aufs wärmste empfohlen. Der unterzeichnete hat dort bei seinem vorjährigen aufenthalte in England einige zeit gewohnt und vermag auf grund eigener erfahrung die vorzüge dieses hauses (es ist kein *boarding-house*) besonders für den neuphilologen in folgenden punkten zusammenzufassen: 1. Nimmt Mr. J. C. nur *einen* herrn auf, so dass ein verkehr mit nichtengländern ausgeschlossen ist. 2. Da in der familie niemand deutsch spricht, liegt keine versuchung vor, diese sprache anzuwenden. 3. Stellt Mr. J. C., der lehrer im ruhestande ist, seine ganze freie zeit seinem gaste zur verfügung und steht ihm auf wunsch mit rat und that zur

seite. 4. Der ausländer hat im kreise dieser liebenswürdigen, gebildeten familie (nebst der hausfrau sind einige erwachsene töchter und ein erwachsener sohn im hause) die beste gelegenheit, das englische familienleben von seiner schönsten seite kennen zu lernen. Der pensionspreis beträgt 5 *s.* für den tag. Zu näherer auskunft ist gern bereit

Prof. JOSEF KLEIN,
*Leitmeritz* (Böhmen), staatsoberrealschule.

---

## X. NEUPHILOLOGENTAG ZU BRESLAU.

(20.—23. mai.)

Über die ergebnisse der verhandlungen sei in kürze mitgeteilt[1]:

In der *lektorenfrage* zog im laufe der debatte der vortragende, oberl. dr. Klincksieck, seine thesen zu gunsten einer von geh.-rat Münch eingebrachten resolution zurück, die darauf einstimmige annahme fand:

„Die veränderten verhältnisse des neusprachlichen unterrichts machen eine weitere ausgestaltung der institution der lektoren an den universitäten erforderlich. Es bedarf zum teil der vermehrung der zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und sozialen stellung für sie, wodurch zugleich die möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle kräfte auf die wünschenswerte dauer zu gewinnen."

Über die vom Breslauer verein akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen beantragte aufstellung eines organisch zusammenhängenden *lektürekanons* referirte direktor dr. Unruh-Breslau. Die vorgeschlagenen thesen wurden nach längerer aussprache mit grosser mehrheit angenommen. Dieselben lauten:

1. Die lektüre im unterrichte der neueren fremdsprachen hat neben der sprachlichen ausbildung die aufgabe, den schülern ein volksbild zu überliefern, das seine züge aus der geographie, der geschichte, der litteratur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen leben des fremden volkes entnimmt.
2. Für die lösung beider aufgaben ist die berücksichtigung verschiedener gattungen von schriftwerken (geschichtsschreibung, novelle oder roman, drama, lyrik) unerlässlich.
3. Diese lösung setzt ferner eine planmässige verteilung der in der sprachlichen ausbildung zu erstrebenden ziele wie der einzelnen bestandteile des volksbildes auf die verschiedenen stufen des lehrganges voraus.
4. Hierdurch wird die aufstellung eines kanons der auf den einzelnen stufen zu lesenden schriftsteller für die verschiedenen arten der höheren schulen erfordert.
5. Für jede stufe ist eine möglichst grosse anzahl geeigneter werke bezw. ihrer schulausgaben in vorschlag zu bringen, um der

---

[1] Ein ausführlicher bericht des verf. folgt im nächsten heft.

individualität des lehrers, wie den besonderen bedürfnissen einzelner anstalten und schülergenerationen rechnung zu tragen.

6. Für die auswahl der schriftsteller sind folgende gesichtspunkte massgebend:
   1. Bei der auswahl der prosaiker sind vorwiegend schriftsteller des 19. jahrhunderts in betracht zu ziehen.
   2. Die klassischen dichtungen früherer jahrhunderte sind zu berücksichtigen.
7. Bei der aufstellung des lektüreplanes ist auf seine ergänzung durch ein lesebuch, das auch die lyrik berücksichtigt, bedacht zu nehmen.

Der antragstellende verein zu Breslau wurde mit der aufstellung des kanons beauftragt.

Der wichtigste punkt der tagesordnung, die beratung über *die praktische ausbildung der deutschen neuphilologen im auslande*, wurde nach lebhafter debatte in der weise erledigt, dass die vorschläge von Breul und Thiergen mit grosser mehrheit abgelehnt und dafür folgende sätze des geh.-rats Münch angenommen wurden:

„Ohne die einrichtung besonderer übungsinstitute bei inländischen hochschulen beeinträchtigen zu wollen, erklärt der neuphilologentag es für besonders wünschenswert, dass in den in betracht kommenden fremden ländern selbst je eine zentralinstanz geschaffen werde, der die zuverlässige beratung der dorthin kommenden deutschen neuphilologen und die vermittlung der gelegenheiten zu günstigerer ausnützung dieses aufenthaltes obläge. — Die nähere entscheidung dieser einrichtung bleibt von praktischen erwägungen sowie von der lage der besonderen verhältnisse abhängig.

Eine zeitweise wechselseitige zulassung von lehrern eines landes in einem anderen zu einer gewissen mitarbeit an öffentlichen schulen sowie zu fruchtbarem internationalen und didaktischen austausche wäre sehr zu begrüssen."

Der antrag Wendt wurde ebenfalls abgelehnt und dafür folgende von prof. dr. Appel-Breslau vorgeschlagene fassung angenommen:

„Der neuphilologentag hält es für wünschenswert, dass die künftigen lehrer der neueren sprachen *vor* dem eintritt ins lehramt zwei semester lang ihre ausbildung im auslande fortsetzen."

Gleichfalls angenommen wurde der zusatzantrag des prof. Appel:

„Der X. neuphilologentag hält es für wünschenswert, dass staaten und kommunen es den studirenden der neueren sprachen unter besonderen umständen ermöglichen, ein oder zwei semester im auslande zu studiren."

Als ort des nächsten neuphilologentages ist Köln a. Rh. gewählt worden.

*Dresden.* Prof. AHNERT.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. JULI 1902. Heft 4.

## WIE LEHREN WIR DIE NEUEN VEREINFACHUNGEN DES FRANZÖSISCHEN?

(Schluss.)

33] Ist das subjekt ein *sammelwort mit* einer *beifügung* (einem attribut) in der *mehrzahl*, so darf auch das zeitwort stets in der mehrzahl stehen. — Ich möchte aber auch hier (vgl. o. nr. 32), je *nach dem* entsprechenden *deutschen wortlaut*, die einzahl *oder* mehrzahl setzen, z. b.: LE PEU *de connaissances ne suff*IT (*suffisent*) *pas* = das bisschen kenntnisse *genügt* (die wenig*en* kenntnisse genüg*en*) nicht; LE RESTE (*une partie, la plupart*) *de ces élèves* SONT *des ignorants* = der rest (ein teil, die meisten) dieser schüler *sind* nichtskönner [vgl. o. nr. 30 (subjekt *ohne* mehrzahl-beifügung): *Le reste* EST (*sont*) *des ignorants*]; LE NOMBRE *des ennemis les effray*A (*effrayèrent* wäre hier nicht sinngemäss) = erschreckte sie [vgl. *un grand* NOMBRE A (*ont*) *péri* = *ist* gefallen]; UNE FOULE (*une cinquantaine*) *d'hommes accour*UT (*accour*URENT) = eine menge (etwa 50 = eine schar von etwa 50) menschen eilte (eilten) herbei; u. dergl. — Dagegen wohl nur (wie bisher): LA PLUPART *des villes* FURENT *prises* = die meisten städte *wurden* erobert.

34] Nach dem subjekt PLUS D'UN darf, selbst wenn es eine mehrzahl-beifügung bei sich hat, das zeitwort *stets* in der *einzahl* stehen wie im deutschen: PLUS D'UN *d'entre eux* A (*ont*) *péri* = mehr als einer von ihnen (aus ihrer mitte) *ist* gefallen.

35] Nach UN DE CEUX (*une de celles*) QUI . . . werden wir am einfachsten das zeitwort *stets* in die *mehrzahl* setzen wie im

deutschen: *Voilà* UN DE CEUX (*une de celles*) QUI ONT *crié* = das ist eine(r) von denen, die geschrieen *haben*. — Der spracherlass erklärt, die frage, wann hier das zeitwort in der einzahl und wann es in der mehrzahl stehe, sei eine für den elementar-unterricht und die prüfungen überflüssige sprachfeinheit.

36] Für das vor hauptwörtern [sowie in gewissen fällen vor eigenschaftswörtern und vor ordnungszahlen — im spracherlass nicht aufgeführt] und vor fürwörtern stehende „ES (dies, das) IST", „ES SIND" *darf* — sogar vor mehrzahl-hauptwörtern [bezw. -eigenschaftswörtern oder -ordnungszahlen] und vor mehrzahl-fürwörtern der 3. person, *anstatt* CE SONT — stets C'EST gesetzt werden [selbstverständlich auch: es war(en) = *c'était* (statt *c'étaient*) u. dergl.]; z. b.:

C'EST (*ce sont*) *des ignorants; c'était* (*c'étaient*) *eux;* — *c'est* (*ce sont*) *des autres: ce sera* (*seront*) *les premiers* [es werden die ersten sein]; — *est* (*sont*) *ce eux? étai*(*en*)*t ce elles?* u. dergl.

Man darf also künftig vor den mehrzahl-fürwörtern aller drei personen *c'est, c'était* u. s. w. setzen wie vor den einzahl-fürwörtern, z. b. *c'est nous* (*vous*), C'EST EUX (*elles*) wie *c'est moi* (*toi, lui, elle*). So einfach (und darum für unsere schüler erwünscht) nun auch diese gleichförmigkeit erscheinen mag, glaube ich doch, dass es *mit rücksicht auf das deutsche* in methodischer beziehung das beste sein wird, wenn wir hier neben den durchweg statthaften einzahlformen *c'est, c'était* u. s. w. in der bisherigen (dem noch überwiegenden sprachgebrauch entsprechenden) weise — vor mehrzahl-hauptwörtern und vor mehrzahl-fürwörtern der 3. person — *auch* die *mehrzahlformen* CE SONT u. s. w., vielleicht sogar *in erster linie*, einüben und anwenden lassen, z. b.: CE SONT (*c'est* — vgl. nr. 30) *mes amis qui* SONT *partis* [meine freundE SIND's, die abgereist *sind*]; *ce* SONT (*c'est*) *eux* [sie *sind*'s] u. dergl.

37] Das *conditionnel* PRÉSENT darf künftig (ebenso wie das *futur présent*) für die folge (übereinstimmung) der zeiten zu den zeitformen der *gegenwart* gerechnet werden und demnach im abhängigen satz das PRÉSENT *du subjonctif* — statt des bisher verlangten *imparfait du subj.* — nach sich haben; z. b.: *Il* FAUDRAIT *que tu* VIENNES (*vinsses*) *plus tôt* (du solltest früher kommen); *il serait possible* (*il se pourrait*) *qu'elle soit partie* [es

wäre möglich (es könnte sein), dass sie fortgegangen ist = möglicherweise ist sie fort(gegangen)]; *voudrais tu que je m'en aille?* (möchtest du, dass ich fortgehe?) u. dergl.

*Anmerkung.* 1. Das *conditionnel* PASSÉ ist naturgemäss nach wie vor zu den zeitformen der *vergangenheit* zu rechnen und verlangt daher im nebensatz das IMPARFAIT *du subj.*, z. b.: *Il* AURAIT (*eût*) FALLU *que tu* VINSSES *plus tôt* (du hättest bälder kommen sollen) u. dergl.

2. Bekanntlich gibt es jedoch fälle, wo auch nach irgend einer zeit der vergangenheit das *présent du subjonctif* stehen *kann*; z. b.:

a. *je n'aurais pas cru* [*je ne croyais pas, je n'ai pas cru, je n'avais pas cru*] *qu'il en* (*fût*) SOIT *capable* = dass er dazu fähig (wäre) sei [„SOIT", wenn der inhalt des nebensatzes vom sprechenden als immer noch geltend (möglich) gedacht wird] u. dergl.;

b. sogar: *il fallait* (*il a fallu*) *que je* PAYE [statt *payasse*] *tout le dommage* = ich musste den ganzen schaden bezahlen [*présent du subj.* statt der — in der umgangssprache durchweg vermiedenen — konjunktivformen mit *-ass-* und *-uss-*] u. dergl.

38] a. Das (*unveränderliche*) PARTICIPE PRÉSENT (mittelwort der gegenwart) bezeichnet die (vorübergehende) handlung — b. das in der form mit ihm meist übereinstimmende (*veränderliche*) *zeitworts-adjektiv* (= *adjectif verbal*) aber die (dauernde) eigenschaft (dauernde thätigkeit) oder den zustand; z. b.:

a. *la femme,* PARLANT *à sa voisine* (die mit ihrer nachbarin sprach), *n'avait pas vu cela*; —

b. *l'homme est une créature* PARLANT*E* der mensch ist ein sprechendes (redendes, d. h. sprachfähiges) geschöpf; *une soirée dansant*E (abendgesellschaft mit tanz); *une plante fleurissant*E (*vivant*E); *une femme néglig*ENTE (*souffrant*E) u. dergl. In *zweifelhaften fällen* lässt der spracherlass unterschiedslos *beide auffassungen* als richtig gelten: *Ces sauvages vivent errant* (*errants*) *dans les bois* (in den wäldern umherziehend); *une femme, parlant toujours* (*toujours parlant*E) *de sa richesse, . . .* [die stets von ihrem reichtum spricht (sprach)]; *une plante fleurissant*(E) *en mai* [*vivant*(E) *dans l'eau*]; *une femme négligeant*(E) *ses enfants* [*souffrant*(E) *cruellement* = *énormément souffrant*E = schwerleidende] u. dergl.[1]

[1] *soi disant* (*soidisant*) s. nr. 19a, anm. 2*δ*.

— Dagegen bleiben jedenfalls wie bisher die *participes présents* der hilfszeitwörter, ÉTANT und AYANT, stets *unverändert*: *une femme* ÉTANT *trop timide* (AYANT *une méchante domestique*) u. dergl. [Aber: *les ayants droit* (die berechtigten) = hauptwort!].

39] a. Wenn das PARTICIPE PASSÉ (mittelwort der vergangenheit) *attributiv* (d. h. als beifügung zum hauptwort) oder *prädikativ mit* ÊTRE [oder mit einem intransitiven zeitwort] gebraucht wird, so ist es naturgemäss — weil adjektivisch (als eigenschaftswort gebraucht) — *stets veränderlich*: *la bicyclette volÉE* das gestohlene fahrrad (zweirad); *la femme, assisE devant sa porte* die vor ihrer thüre sitzende frau; — *elle y* EST (RESTE) *assisE* sie sitzt dort (bleibt da sitzen); *elle* PARUT *surprisE* sie schien überrascht; *elle* ÉTAIT *tombÉE morte* sie war tot niedergefallen u. s. w.

b. Ferner richtet sich ein *mit* AVOIR [oder *selbstbezüglich* (reflexiv) *mit* ÊTRE] verbundenes *participe passé* eines transitiven (wen-) zeitworts auch künftig *nach seinem ihm vorangehenden akkusativobjekt* (ausnahmen s. u. anm. 1—3 und bei d); z. b. *la bicyclette* QU'*on lui* A *volÉE* (*prisE*); *les personnes* QUE *j'*AI *vuES*; *les raisons que j'ai euES*; *quelle femme* (= *akk.*) *y* AVAIT-*il trouvÉE*? (was für eine frau hatte er daselbst getroffen?); — *elles* SE (*akk.*) SONT *trouvÉES* (*vuES*) *au bal* [aber: *elles* SE (*dat.*) *sont achetÉ cela*]; *les bonbons* QU'*elles se sont achetés* u. dergl.

*Anmerkung.* 1. Nach einem vorausgehenden (adverbialen) *akkusativ des masses* [der zeit, des werts oder gewichts — auf die fragen: *wie lange? wieviel?*] bleibt jedenfalls — da der erlass nichts davon erwähnt — das *participe passé* (COURU, VÉCU; VALU, COÛTÉ; PESÉ) wie bisher *unverändert*; z. b.: *les cinq minutes que j'ai couru*, *les cinq années que j'y ai vécu* (gelebt, verlebt) — oder *passÉES* [das hier durch ein wirkliches akkusativ*objekt* verändert wird — zugebracht wen oder was?]; *les cinq francs qu'il a valu* (*coûtÉ*); *les cinq kilos qu'il a pesé* u. dergl. — Man vergleiche hiermit z. b.: *je ne sais combien d'années cela a durÉ, les cent jours qu'il a régnÉ, les cinq heures qu'il a dormi* u. dergl.

Aber *im bildlichen sinn,* nach einem wirklichen akkusativobjekt, wird logischerweise das mittelwort von manchen *verändert* [z. b. von Plötz, nicht aber vom wörterbuch der *Académie*]:

*la peine qu'il m'a coûtée*, *les reproches que cela m'a valus* (eingetragen) u. dergl.

Ferner ist das mittelwort nach einem wirklichen akkusativobjekt *selbstverständlich veränderlich* in beispielen wie: *la marchandise que j'ai pesée*; *cette vie misérable* (*de chien*) *que j'y ai vécue* (durchlebt) oder *passée* u. dergl.

2. Das *participe passé unpersönlicher ausdrücke* (im erlass nicht erwähnt) bleibt wohl wie bisher *unverändert*: *la forte* (*grande*) *chaleur qu'il a* FAIT *hier* [die gestern geherrscht hat — *la chaleur* (*que*) ist hier dem sinne nach als *subjekt* anzusehen[1]], *les sommes qu'il m'a fallu*, *les curiosités qu'il y a* EU (die sehenswürdigkeiten, die es dort gegeben hat) u. dergl.

3. Auch nach EN *davon* (im teilungssinn = derselben, deren) — das zwar dem sinn nach für den akkusativ eines hauptworts im teilungssinn stehen kann, aber bloss als genitiv behandelt wird — bleibt wohl (wie bisher) das *part. passé unverändert*, *ausser wenn* noch ein dem partizip *vorausgehendes adverb der menge* dazu gehört: *quant aux curiosités, j'*EN *ai vu presque trop* — aber: *j'*EN *ai* TROP *vues* (d. h. *trop de curiosités* = akkusativ-objekt); COMBIEN EN *ai je vues*! u. dergl. — Im erlass selbst ist auch dieser ausnahmefall 3 nicht aufgeführt, trotzdem die akademiekommission sich dafür ausgesprochen hatte, die veränderlichkeit des *part. passé* nach *en* im teilungssinn allgemein, auch ohne ein begleitendes adverb der menge, zuzulassen: „*des anthropophages, nous* EN *avons vu* (*vus*) *en Amérique*.“

c. Ist das dem *participe passé* [im falle b] vorausgehende akkusativobjekt ein *sammelwort mit mehrzahl-beifügung* (s. nr. 33), so darf sich (wie in nr. 33) das zeitwort (*participe passé*) entweder nach dem sammelwort *oder* nach seiner beifügung richten: LE PEU *de connaissances qu'il a acquis*(ES) das bisschen kenntnisse, *das* (die wenigen k., *die*) er sich erworben hat; UN RESTE *de marchandises qu'il s'est acheté*(ES) ein rest waren, *die* (ein warenrest, *den*) er sich gekauft hat; *le grand* NOMBRE *de villes qu'il a pris*(ES) u. s. w.

*Anmerkung.* Dies gilt (nach nr. 33) selbstverständlich auch für das *participe passé* im falle a [sammelwort-subjekt — im

---

[1] Nach Plötz, *Nouvelle Grammaire française, basée sur le latin*, p. 250.

spracherlass nicht erwähnt], z. b.: *un grand* NOMBRE *de villes* FUT *pris* (*furent prises*) eine grosse anzahl städte *wurde* erobert u. s. w.

d. Hat ein *mit* AVOIR (oder *selbstbezüglich* mit ÊTRE — beispiel s. u. e, 1) verbundenes PARTICIPE PASSÉ noch ein anderes zeitwort (ohne präposition[1]) bei sich und zwar: *α.* einen (reinen[1]) *infinitiv* oder *β.* ein *participe présent* [nicht aber ein unzweifelhaftes *adjectif verbal* (s. u. *β*) — im erlass nicht erwähnt] oder *γ.* ein zweites *participe passé*, so darf es (das erste *part. passé*), auch bei vorausgehendem akkusativ, *stets unverändert* bleiben; z. b.:

*α. les personnes* QUE *j'ai* VU ARRIVER anstatt *vues arriver* [vgl. o. b: *les personnes que j'ai* VUES]; *les dames que j'ai entendu(es) chanter; je* LES *ai laissé(s) sortir; les élèves que j'ai laissé(s) prendre l'air* [die ich habe ins freie gehen lassen] u. dergl.

*β. la femme que j'ai trouvé(e)* PARLANT *à sa voisine* (die ich im gespräch mit ihrer nachbarin getroffen habe)[2]; *les sauvages qu'on a trouvé(s)* ERRANT(*s*) [im erlass nur: *trouvé(s) errant*] *dans les bois* u. dergl.

Dagegen erscheint mir die *veränderlichkeit* durchaus *notwendig* (als zum fall b gehörig) in wendungen, wo *unzweifelhaft* ein *adjectif verbal* vorliegt, z. b. *la femme qu'on a trouvée mourante* [= *adjectif!*] *devant sa porte* (die man sterbend vor ihrer thüre gefunden hat)[3]; *cette créature que Dieu a créée*

---

[1] *Anmerkung.* „Reiner" infinitiv — „ohne präposition" — steht im erlass nicht. Ich nehme jedoch als selbstverständlich an, dass hier die vom erlass gestattete unveränderlichkeit des mittelworts nur für solche fälle gilt, wo der infinitiv [oder das *participe présent* — vgl. anm. 2] nicht von einer präposition begleitet ist; z. b.: *les élèves que j'ai envoyé(s) chercher de l'eau* u. dergl.

Dagegen stets veränderlich: *je les ai priés* DE *venir* (*invités* À *venir*); *les devoirs que je t'ai donnés* À *faire* u. dergl. — Jedoch meist: *les raisons que j'ai* EU À (seltener: *eues à*) *alléguer* (*proposer, avancer*) = die ich anzuführen (vorzubringen) hatte u. dergl.

[2] Dagegen natürlich nur (zum fall b gehörig): *les personnes que j'ai* VUES EN ARRIVANT (die ich bei meiner ankunft gesehen habe), da hier *en arrivant* nicht zu *vues* gehört, sondern zum subjekt *je*. [Vgl. anm. 1.]

[3] Vgl. nr. 16: *elle s'est faite forte* (*fait* mit infinitiv s. u. e, 2).

*parlant*E [vgl. z. b.: *cette créature que Dieu a fait*E *si intelligent*E] u. dergl.

γ. *la femme qu'on a trouv*É(*e*) MORTE [*qu'on a vu*(*e*) ASSISE] *devant sa porte* [*qu'on a cru*(*e*) *morte*]; *on les a vu*(*es*) *fort* SURPRISES u. dergl.

e. Für die nach dem erlass ebenfalls statthafte veränderlichkeit des *participe passé* im falle d möchte ich für unseren unterricht keinenfalls eintreten, da sonst meines erachtens sofort wieder ausnahmen zu machen wären. Ich glaube nämlich, dass das *part. passé* im falle d *notwendig unverändert* bleiben muss (wie bisher) in den beiden folgenden fällen:

1. wenn es sich gar nicht auf den vorausgehenden akkusativ bezieht, d. h. wenn das vorausgehende akkusativobjekt gar nicht von dem (ersten) *part. passé* regirt wird, sondern zu dem nachfolgenden zeitwort gehört, z. b.: *les chansons que j'ai entendu chanter; les calomnies qu'il a os*É *répéter* [*essay*É *de répéter*[1]]; *je lui ai rendu tous les services que j'ai pu lui rendre* (oder: *que j'ai pu* — unveränderlich!) u. dergl.; — ebenso in dem beispiel des erlasses: *les fruits que je me suis laiss*É *prendre* [vgl. o. d, α: *laiss*ÉS *prendre*], wo unstreitig die zulassung der auswahlform „*laissés*" ein bedauerlicher verstoss gegen die logik ist; —

2. wenn das (erste) *part. passé* FAIT ist, das auch bisher schon mit einem infinitiv durchweg unveränderlich war, z. b. *les écolières que j'ai* FAIT *venir* u. dergl.

40] a. NE *in dass-sätzen*, die im deutschen nicht verneint sind, darf *stets wegbleiben*[2]:

1. nach ausdrücken [namentlich des *zweifelns* und *leugnens*], nach denen, wenn sie verneint oder im verneinenden sinn gebraucht sind, sonst [wenn auch — besonders bei *désespérer, disconvenir, contester* — nicht allgemein] *ne* üblich war:

(*ne pas*) DOUTER [*il n'est pas douteux, il n'y a pas de doute*

---

[1] Ebenso (vgl. jedoch v. s., anm. 2): *les personnes* QU'*on a appris à* CONNAÎTRE [die man durchschaut (genauer kennen gelernt) hat], wo *que* natürlich nur akkusativ-objekt zu *connaître* sein kann [= welche zu erkennen (durchschauen) man gelernt hat] u. dergl.

[2] Die im erlass aufgeführten ausdrücke habe ich hier nach logischen und grammatischen gesichtspunkten anders geordnet und ergänzt.



u. dergl.], (*ne pas*) *désespérer;* (*ne pas*) NIER, (*ne pas*) *disconvenir,* (*ne pas*) *contester;* — *il ne s'en faut pas* (*de*) *beaucoup* = *il ne* S'EN FAUT (*de*) *guère* [es fehlt nicht viel = wenig] = *il s'en faut* (*de*) *peu* (= *peu s'en faut*); — *il ne* TIENT *pas* À *quelqu'un, il ne tient à rien, il tient à peu;* z. b.:

*je ne* DOUTE [*désespère*] *pas qu'elle* (*ne*) *puisse être sauvée* = ich zweifle [verzweifle] nicht daran [gebe die hoffnung nicht auf], dass sie gerettet werden kann; *je ne* NIE [*disconviens, conteste*] *pas qu'il* (*n'*)*en soit ainsi* = ich leugne nicht [stelle (ziehe) nicht in abrede, bestreite nicht], dass es (dass dem) so ist; — *il* S'EN *est peu* FALLU (*peu s'en est fallu*) *qu'elle* (*n'*)*ait péri* = es fehlte wenig (wenig hat gefehlt), so wäre sie (beinahe = um ein haar wäre sie) ums leben gekommen; — *il ne* TIENT *pas* À *moi que cela* (*ne*) *se fasse* = an mir liegt es nicht (= es hängt nicht von mir ab, es kommt nicht auf mich an), dass das geschieht; *il ne tint à rien* (*il tint à peu*) *qu'il* (*ne*) *le fît* = um ein haar [um ein kleines = es lag (nur noch) an einer kleinigkeit, so] hätte er es gethan u. dergl. [vgl. u. 3, anm.]; —

2. nach den ausdrücken des *fürchtens*, nach denen, wenn sie selber weder verneint noch im verneinenden sinn gebraucht sind, sonst *ne* zu setzen war:

CRAINDRE, *avoir peur* (*crainte*), *de peur* (*crainte*), *appréhender, redouter, trembler* u. dergl.:

*je* CRAINS [*j'ai peur* (*crainte*), *j'appréhende, je redoute, je tremble, je le fais de peur* (*crainte*)] *qu'il* (*ne*) *puisse revenir* = ich (be-) fürchte [ich habe angst (hege die befürchtung, besorgnis), ich befürchte, ich fürchte sehr, ich zittre davor, ich thue es aus angst (aus furcht, in der besorgnis)], er könnte zurückkehren (wiederkommen); —

3. nach den ausdrücken des *verhütens* und *verhinderns*[1], nach denen, ob verneint oder nicht verneint, sonst (wenn auch nicht allgemein — bei *défendre* selten) *ne* gebräuchlich war:

---

[1] Man vergleiche hier aber z. b.: À QUOI TIENT IL *que nous* NE *parlions?* (*tenir à* s. o. 1) = woran liegt es, dass wir *nicht* reden? = was *hindert* uns, zu reden? — Ob auch hier *ne* fehlen darf, erscheint mir aus logischen gründen zweifelhaft.

*se* GARDER, *prendre garde* [= sich in acht nehmen, sich hüten[1]]; *éviter*, EMPÊCHER, *défendre* u. dergl.; z. b.:

*il se* GARDE [*il prend garde*] *qu'on* (*ne*) *le voie* (ihn sieht[2]); *il évite qu'on* (*ne*) *le voie* er vermeidet es, dass man ihn besucht (es sieht); *on* (*n'*) EMPÊCHE (*pas*) [*on défend*] *qu'il* (*ne*) *le fasse* = man verhindert es (nicht) [man verbietet es], dass er es thut u. dergl.

b. NE in nebensätzen mit *vergleichendem „als"*, das von komparativen oder *autre*, *autrement* im hauptsatz abhängig ist, darf *stets wegbleiben*, während man es sonst zu setzen hatte, wenn der hauptsatz weder verneint war, noch verneinenden sinn hatte: *il est* PLUS (MOINS) *riche* [*il est meilleur* (*tout* AUTRE)] QU'*on* (*ne*) *le pense* (*croit*) = er ist reicher (nicht so reich) [er ist besser (ganz anders)], als man meint; *il parle* AUTREMENT QU'*il* (*ne*) *pense* = er redet anders, als er denkt u. dgl. [Aber schon bisher *ohne* NE nach *que*: *On* NE *le croit* PAS *plus riche* QU'*il* (*l'*) *est; il* N'*est* PAS *plus riche qu'on* (*le*) *pense* u. dgl.]

c. 1. NE in nebensätzen mit AVANT QUE, wo es übrigens schon bisher selten gebraucht wurde, darf *stets wegbleiben*: *pars avant qu'il* (*ne*) *vienne* = geh fort, bevor er kommt u. dgl.

2. NE in nebensätzen mit À MOINS QUE darf stets wegbleiben. Beim übersetzen ins französische würden jedoch unsere schüler wohl am besten *ne setzen oder weglassen*, je nachdem der *deutsche wortlaut* eine verneinung enthält oder nicht: *tu ne l'auras pas* À MOINS QUE *tu* NE *rendes ceci* [du wirst es nicht bekommen, *wofern* (*wenn*) du das *nicht* zurückgibst = SI *tu* NE *rends* (PAS) *ceci*] oder À MOINS QUE *tu rendes ceci* = *ausser wenn* (es wäre denn, dass = ohne dass[3]) du dies zurückgibst u. dgl.

---

[1] *prendre garde* in der bedeutung „beachten", „darauf achten" hat *que* mit dem indikativ nach sich, ohne *ne*, gehört also nicht hierher. [Im erlass selbst ist *prendre garde, se garder* überhaupt nicht aufgeführt.]

[2] Selbst wenn nach „PRENDRE GARDE", „SE GARDER" der *dass-satz* schon *im deutschen verneint* ist, kann im französischen natürlich doch *nur* NE stehen (das auch wegbleiben darf — s. o.), *niemals* aber *ne*-PAS: *Prends garde (garde toi) qu'on* (NE) *te surprenne* = hüte dich (gib acht, nimm dich in acht), dass man dich *nicht* überrascht = hüte dich *davor*, dass man dich überrascht.

[3] Auch SANS QUE [im erlass nicht erwähnt] wurde nach einem verneinten hauptsatz bisweilen mit *ne* gebraucht: *sans que tu (ne) rendes ceci.*

41] Die im endgültigen erlass leider weggelassene schlussbemerkung des ursprünglichen erlasses empfahl, in den prüfungen nur ganz leicht (also wohl nur als halbe fehler) anzurechnen die verstösse, die gemacht werden:

a. in bezug auf den gebrauch verschiedener orts-präpositionen [und des artikels] bei *aussereuropäischen männlichen ländernamen* der einzahl. Man muss sagen: *aller* au *Japon* [ebenso mit artikel: *l'empereur du Japon* u. dgl.], *au Canada, au Mexique, au Pérou, au Chili, au Brésil* (sprich: *-il*) u. a., also mit à wie meist bei den mehrzahl-ländernamen[1], während bei den *europäischen* männlichen [und weiblichen] ländernamen nur das gewöhnliche en steht: *en Portugal* [ebenso ohne artikel: *le roi de Portugal* u. dergl.], *en Danemark* [*en Suisse; en Sicile, en Corse, en* (*à*) *Cypre, en Islande* u. s. w.]. Ebenso bei *aussereuropäischen weiblichen* ländernamen: *en Asie, en Amérique, en Chine, en Sibérie, en Californie* u. dergl.;

b. in bezug auf das geschlecht der zweigeschlechtigen hauptwörter: *aide, garde, foudre, manœuvre* etc.; *couple, merci, relâche* etc. [*aigle* u. s. w. vgl. nr. 2—8];

c. in bezug auf die mehrzahlbildung der hauptwörter mit zweierlei mehrzahlformen wie: *aïeuls* (*aïeux*), *œils* (*yeux*), *ciels* (*cieux*), *travails* (*travaux*) etc.

Zum schluss glaube ich als ergebnis der grammatischen und methodischen betrachtungen der vorliegenden arbeit feststellen zu können, dass der französische spracherlass vom 26. februar 1901 zwar in manchen punkten noch der ergänzung

---

[1] Ebenso bei einigen französischen provinznamen: au (*dans le*) *Maine* [vgl. *le duc du Maine*], *au* (*dans le*) *Poitou, au Perche,* wie *au* (*dans le*) *Tessin, au* (*en*) *Valais* (Wallis); — *sonst* aber en: *en* (*dans le*) *Béarn* (*n* meist ausgesprochen), *en* (*dans le, au*) *Médoc, en* (*dans le*) *Languedoc, en* (*dans le*) *Dauphiné, en* (*dans l'*) *Auvergne, en Champagne, en Alsace, en* (*dans la*) *Touraine, en Bourgogne, en* (*dans la*) *Franche Comté* [bisher mit bindestrich; vgl. z. b. auch *en Asie Mineure*], *en* (*dans l'*) *Orléanais* u. s. w. — *Ausnahmen:* dans *le Lyonnais, dans la Marche* u. a. [vgl. auch *dans l'Hindo*(*u*)*stan*]; ebenso *dans* bei den departementsnamen (wie meist bei den einzahlländernamen mit adjektiv): *dans le Maine et Loire, dans les Vosges* u. s. w. [Vgl. auch *dans le* (*au*) *Péloponèse, dans les Grisons* (Graubünden), *aux* (*dans les*) *Pays Bas, Etats Unis* u. a.]

und selbst der verbesserung bedurft hätte — vielleicht (und hoffentlich!) ist er nur der erste schritt zu einer künftigen umfassenderen reform der französischen rechtschreibung — dass er jedoch für lehrer und lernende immerhin nicht unbedeutende vereinfachungen enthält, die auch für unseren sprachunterricht an den mittel- und unterklassen eine nicht ganz unerhebliche zeitersparnis bedeuten [ich erinnere nur an die behandlung des teilungsartikels beim vornstehenden eigenschaftswort, an die einübung der bindestriche, der *s* bei *quatre vingts* und *cent,* des geschlechts von *gens*, der veränderlichkeit des *participe passé* mit infinitiv und an die einübung der mancherlei vom deutschen gebrauch abweichenden *ne*] und daher im interesse der jugend und der lehrer dankbar zu begrüssen sind. Möge die dadurch gewonnene zeit dem gebrauch der lebenden sprache und einer ausgiebigeren benutzung des französischen lesebuchs zu gute kommen![1]

*Stuttgart.* J. Ackerknecht.

[1] Wir können uns des bereits s. 42 mitgeteilten eindrucks nicht erwehren, dass die durch vermittlung des deutschen und der grammatischen regel gelehrte „französische grammatik“ durch den neuen erlass noch trostloser werden wird als seither, dass also dieser von neuem und dringend den mahnruf: „*Induktive gewinnung der grammatik!*“ erhebt. Der von dem herrn verf. zum schluss ausgesprochene wunsch bleibt dann, und wir denken: mit mehr aussicht auf erfüllung, auch der unsere. — Eine buchausgabe der vorliegenden arbeit wird übrigens zum preis von 40—50 pf. im gleichen verlag wie diese zs. demnächst erscheinen. Ein inhaltsverzeichnis und als nachtrag womöglich der zu erwartende neue spracherlass (vgl. das aprilheft der *N. Spr.*) sollen ihr beigegeben werden. *D. red.*

# BERICHTE.

## DIE VERHANDLUNGEN DES X. DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGES ZU BRESLAU.

(21.—23. mai 1902.)

### DIE VORVERSAMMLUNG.

Die vorversammlung trat dienstag, den 20. mai, nachmittag 4 uhr, in dem sitzungszimmer der philosophischen fakultät unter leitung des ersten vorsitzenden, prof. dr. Appel, zusammen. Bei feststellung der präsenzliste ergab sich, dass 12 vereine und 4 verbände sowie die universitäten Greifswald, Wien, Prag und die hochschulen zu Dresden, Frankfurt a. M. und Köln durch delegirte vertreten waren.

Aus dem geschäftsberichte des oberlehrers dr. Reichel geht hervor, dass die organisation der vereine und verbände zu einem neuphilologenverbande demselben in der abgelaufenen periode 329 mitglieder zugeführt hat. Es gehören ihm jetzt 17 vereine mit 460 mitgliedern und 4 landesverbände mit 1110 mitgliedern an. Die gesamtzahl der verbandsmitglieder beträgt 1516. Dem durch die grössere mitgliederzahl veranlassten mehr der einnahmen steht aber auch eine mehrausgabe gegenüber, da die delegirten, die über 250 kilometer zu reisen haben, die hälfte der reisekosten erstattet bekommen. — In bezug auf die tagesordnung wird insofern eine veränderung vorgenommen, als ein antrag des prof. Gundlach, die französischen und englischen prüfungsarbeiten betreffend, als dritter gegenstand in der ersten allgemeinen versammlung verhandelt werden soll. Als vorort für den XI. neuphilologentag wird Köln in aussicht genommen.

### ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 21. mai, vormittags 9 uhr in der Aula Leopoldina der universität.

Der 1. vorsitzende, *prof. dr. Appel,* eröffnet die versammlung mit einem herzlichen willkommengruss, der dem oberpräsidenten der provinz Schlesien und zugleich dem haupte des unterrichtswesens der provinz,

sr. durchlaucht dem herzog zu Trachenberg, fürsten v. Hatzfeldt, dem rektor der universität Breslau, den vertretern des regirungspräsidenten, des provinzialschulkollegiums und der stadt Breslau, dem delegirten des französischen unterrichtsministeriums, der englischen *Modern Language Association*, der schlesischen Gesellschaft für vaterländische kultur und endlich jedem der rund 200 festgäste gilt, die aus allen teilen des deutschen reichs, aus Österreich und vereinzelt auch aus dem auslande erschienen sind. „Nicht ohne ein gewisses bedenken habe ich es vor zwei jahren übernommen, den Verband der deutschen neuphilologen für seine nächste allgemeine versammlung zu uns hier nach Breslau einzuladen. Nicht als ob es nicht unser lebhaftester wunsch gewesen wäre, die herren bei uns zu begrüssen; an der herzlichkeit unseres willkommens werden Sie hoffentlich keinerlei veranlassung finden zu zweifeln. Aber es ist uns von vornherein bewusst gewesen, dass es ein wagnis war, die versammlung zu uns zu bitten, nachdem sie zuletzt in Hamburg, in Wien, in Leipzig getagt hatte. Wir liegen hier nicht am strome des weltverkehrs, wo die neueren sprachen in ihrem eigensten elemente sich bewegen, wir haben keine kaiserstadt zu bieten, und wir befinden uns auch nicht wie Leipzig gerade im herzen von Deutschland, wohin die bequemsten zugverbindungen die festgenossen mit der gleichen leichtigkeit von ost und west, von nord und süd zusammenführten. Wir konnten uns nicht verhehlen, dass wir den verbandsmitgliedern aus dem grösseren teile des reiches ein gewisses opfer zumuteten, wenn wir sie einluden, uns hier in der ostmark des reiches aufzusuchen, und fragten uns nicht ohne eine gewisse sorge, was wir ihnen wohl bieten könnten.

„Wie gesagt, meine herren, Sie befinden sich nicht auf einer stätte, die von vornherein durch ihre geschichte und ihre verkehrsverhältnisse auf die beschäftigung mit den von Ihnen vorzugsweise gepflegten sprachen angewiesen wäre. Zwar werden diejenigen, welche zum ersten male in unser Breslau gekommen sind, sich dem eindruck nicht haben entziehen können, dass die stadt in ihren älteren bauwerken, in ihrem reizvoll geschmückten rathause, in ihren schmalschiffigen, hochbedachten kirchen, in den alten patrizierhäusern, deren spitze giebel und gewölbte bogengänge teilweise noch den Ring umgeben, den charakter einer schon vor jahrhunderten blühenden stätte deutscher kultur und deutschen handelsfleisses trägt. Aber unsere verkehrsbeziehungen weisen naturgemäss nicht in erster linie nach Frankreich und England, sie weisen nach dem osten hin. Die nähe des slavischen sprachgebiets erkennt man leicht bei uns; das französische und englische begrüssen wir gerade mit Ihnen in unseren mauern und hoffen, dass aus Ihrem besuche eine stärkung dieser geschichtlich bei uns nicht ganz eingebürgerten sprachlichen elemente zurückbleibt.“

Am guten willen, so fährt redner fort, den gästen möglichst ersatz zu bieten für das, was Breslau als versammlungsort sonst vielleicht

vermissen lasse, fehle es den gastgebern nicht. Er weist dann hin auf die festschrift, die den teilnehmern geboten wird, sowie auf die festnummer der zeitschrift *Die lehrmittel der deutschen schule* mit beiträgen ausschliesslich schlesischer federn über fragen der neusprachlichen schulpraxis, auf die in mehreren sälen der universität untergebrachte ausstellung neusprachlicher lehr- und lernmittel und französischer und englischer zeitschriften; er macht auch aufmerksam auf eine von der verwaltung der stadtbibliothek für die festgäste veranstaltete dankenswerte zusammenstellung alter handschriften und drucke, unter denen eine kostbare Froissart-handschrift, vor jahrhunderten von einem kunstsinnigen patrizier aus der fremde mit heimgebracht, besonders hervorragt, sowie auf die in aussicht stehende vorführung des verbesserten experimental-phonetischen apparates von Zwaardemaker in Utrecht im physiologischen institut, die gewiss allseitiges interesse erwecken werde.

Nachdem redner noch auf die wichtigkeit der frage hingewiesen hat, die diesmal im mittelpunkte der verhandlungen des neuphilologentages stehen wird, der frage, wie der aufenthalt unserer neusprachlichen lehrer im auslande am besten für ihre sprachliche ausbildung und ihre erkenntnis des fremden landes und seiner kultur nutzbar gemacht werden könne, schliesst er seine begrüssung mit den worten:

„Die entwicklung unseres schulwesens im letzten jahrzehnt hat gezeigt, dass die wünsche der mehrheit des verbandes sich mit den absichten der unterrichtsverwaltung wesentlich in gleicher richtung befunden haben. Seit der letzten versammlung ist nun ein wunsch, den die majorität des neuphilologentages vor zwei jahren äusserte, in einer weise erfüllt worden, die wohl auch kühne damalige hoffnungen übertroffen hat: die oberrealschüler haben nicht nur die berechtigung zum studium der neueren sprachen erhalten, sondern zum studium überhaupt im weitesten sinne. Meine herren! Hiermit ist dem unterrichte in den neueren sprachen ein geschenk von ich möchte sagen noch gar nicht absehbarer tragweite gemacht worden. Aber, meine herren, es ist Ihnen damit auch eine verantwortung zugewiesen worden, deren wir neuphilologen, universitätsdozenten und lehrer, uns immer werden voll bewusst bleiben müssen. Die sorge für die grundlagen unserer höchsten bildung ist jetzt in gleichem masse auf die schultern des neusprachlichen unterrichts gelegt worden, wie sie früher der unterricht der klassischen sprachen trug. Es wäre undankbar von uns, meine herren, nicht anzuerkennen, dass der altsprachliche unterricht den ansprüchen der vergangenheit genügt hat. Die gegenwart erhebt neue forderungen. Möge die zukunft anerkennen, dass auch der neusprachliche unterricht den hochschulen und dem leben elemente zugeführt habe, die in der vollen entwicklung ihrer geistigen kräfte stehen, die wahrhaft gebildet sind. Dazu aber wird vor allem nötig sein, dass auch der wissenschaft ihr raum in der ausbildung unserer lehrer unverkürzt bleibe, dass die wechselwirkung zwischen universität

und schule, zwischen wissenschaft und praxis, von welcher der eingangsparagraph unserer statuten spricht, nicht nur in einer richtung sich geltend macht, sondern dass die ansprüche beider seiten voll anerkannt werden. Keine hervorragende beherrschung der gegenwärtigen sprache wird bei unseren lehrern für minder eingehende wissenschaftliche durchdringung ihres gebietes und für die entbehrung der straffen disziplin wissenschaftlichen denkens ausgleichend eintreten können.

„Die absicht, den so hoch gespannten zielen nachzustreben, soll auch die verhandlungen dieses X. neuphilologentages beherrschen. In der hoffnung, dass auch sie beitragen mögen zur weiteren segensreichen entwicklung des neusprachlichen unterrichts an schulen und universitäten, heisse ich Sie noch einmal herzlich willkommen!" (Lebhafter beifall.)

Der *rektor der universität Breslau, prof. dr. Hillebrandt,* begrüsst die versammlung im namen der universität. Redner verweist auf die wenige dezennien zurückliegende zeit, wo an manchen universitäten weder die romanische noch die englische philologie eine stätte hatte, und auf die grossen fortschritte, die seitdem die neuere philologie in wissenschaftlicher hinsicht wie als faktor in der erziehung des jungen geschlechts gemacht hat. Die diesmalige tagung des neuphilologenverbandes stehe, wie von dem vorsitzenden richtig bemerkt worden sei, unter dem zeichen der tief eingreifenden verordnung des ministeriums, die den abiturienten aller vollanstalten fast alle hörsäle und fakultäten öffne; so geselle sich für den betrieb des französischen und englischen unterrichts zu der bisherigen aufgabe, die schüler der realanstalten mit praktischer kenntnis der sprachen auszurüsten, als neue und bedeutsamere aufgabe die hinzu, die schüler für die universität vorzubereiten, sie zu befähigen, es mit den humanistisch vorgebildeten kommilitonen in den juristischen, medizinischen und philologischen disziplinen aufzunehmen. Diese aufgabe sei so gross und weitgehend, dass sie die ganze kraft und hingebung der neusprachlichen lehrerschaft in anspruch nehmen werde. Dass diese das hohe ziel erreichen wird, bezweifelt redner bei dem grossen idealismus, der die deutsche lehrerschaft stets beseelt hat, durchaus nicht, und mit dem wunsche, dass die bevorstehenden beratungen des neuphilologentages dazu mit helfen möchten, heisst er die versammlung in der aula der universität noch einmal herzlich willkommen.

*Provinzialschulrat prof. dr. Holfeld* begrüsst den neuphilologentag im auftrage des provinzialschulkollegiums, und zwar um so herzlicher und lieber, als er selbst mitglied des verbandes sei und ein persönliches interesse an seiner entwicklung nehme. Er sei bisher den arbeiten der neuphilologentage mit lebhaftester aufmerksamkeit und freudiger anteilnahme gefolgt, und selbst wenn er nach seiner inneren überzeugung den gefassten beschlüssen nicht habe zustimmen können, sei es ihm doch eine freude gewesen zu sehen, mit welcher begeisterung

und zielbewussten energie die wichtigsten fragen des neusprachlichen studiums und lehramtes behandelt worden seien. Die verhandlungen hätten ein vollständiges bild von den bestrebungen gegeben, die unter dem banner der reform einer neuen auffassung von der erlernung lebender sprachen siegreich die bahn geebnet haben. Die summe der geleisteten arbeit sei gross gewesen, nicht bloss mit rücksicht auf die vielseitig anregenden vorträge, sondern u. a. auch auf dem gebiete der kanonfrage oder der lehrmittelsammlungen.

„Auch auf die erfolge seiner tagungen darf der verband mit grosser befriedigung zurückblicken. Wohl keiner der fachgenossen hat sich den von ihnen ausgehenden mächtigen anregungen entziehen können. Alle, auch die lauen und gleichgiltigen, sind aufgerüttelt worden, alle haben stellung nehmen müssen zu den forderungen der reform und haben ihre erfahrungen im unterrichte daraufhin einer prüfung unterziehen müssen.

„Wichtiger ist noch, dass diese forderungen in unserer unterrichtsverwaltung eine weitgehende beachtung und würdigung gefunden haben. Die lehrpläne von 1891 und 1901 sind ein beweis dafür. Die wichtigsten und wirklich wertvollen grundgedanken der reform sind in ihnen zur geltung gelangt. Den bedürfnissen unserer auf das praktische gerichteten zeit ist rechnung getragen worden, gebrochen ist mit dem rein formalistischen, der psychologischen grundlage entbehrenden sprachbetrieb, der den neusprachlichen unterricht dem traditionellen betriebe der toten sprachen anpasste, bis der ruf „*Quousque tandem!*“ ihn zu neuem, selbständigem leben erweckte. Es wäre undankbar, nicht anzuerkennen, was in den lehrplänen gewährt worden ist; es wäre unbillig, von den höchsten unterrichtsverwaltungen etwas anderes zu erwarten als massnahmen für eine ruhige, nicht überstürzte entwicklung der reform, eine vorurteilslose prüfung des wertes und der durchführbarkeit ihrer forderungen, vorsicht in der verallgemeinerung der einzelnen erfahrungen, festhalten am bewährten, rücksichtnahme auf die so verschiedenartigen bedingungen, unter denen die einzelnen schulen arbeiten. Und wenn gleichwohl anhänger der extremen richtung der reform den preussischen lehrplänen den vorwurf der halbheit machen, so sei es mir gestattet, meiner überzeugung ausdruck zu geben, dass sie ja eine freie bewegung innerhalb der gesteckten ziele nicht hemmen wollen, dass aber eine verschiebung und überspannung dieser ziele, in sonderheit eine so einseitige und schroffe betonung der sprechfertigkeit und der realien, wie sie die leipziger tagung gutgeheissen hat, den höchsten und wichtigsten bildungszielen der höheren schulen sowohl wie auch der ausbreitung der reform selbst verhängnisvoll werden müssen. Ich möchte glauben, ja hoffen, dass jene denkwürdige leipziger tagung die sturm- und drangperiode der reform zu einem gewissen abschluss gebracht hat. Ruhigere arbeit ist jetzt nötig, verständigung über das erreichbare, über die vereinigung der praktischen

interessen mit den wissenschaftlichen und erziehlichen, lösung solcher sonderprobleme, wie sie auf dem hamburger kongress herr geheimrat Münch treffend hingestellt hat.“ Es erscheine daher besonders erfreulich, dass der X. neuphilologentag eine der wichtigsten fragen aus dem gebiete des neusprachlichen unterrichts, die lektüre, unter die gegenstände seiner tagesordnung aufgenommen habe. Hier werde gelegenheit sein zu zeigen, dass es uns um eine von echt humanem und idealem geiste getragene sprachliche ausbildung ernst sei. Dazu nötige auch die bedeutungsvollste, heute schon zweimal erwähnte neue errungenschaft auf dem gebiete des höheren schulwesens: die gleichstellung der realanstalten mit den gymnasialen in bezug auf die berechtigungsfrage. „Aus den neuen rechten erwächst den realanstalten mehr denn je die pflicht, auch denen, die unsere bildungsmittel bisher gering geschätzt haben, zu beweisen, dass diese, recht benutzt, eine bildung zu geben vermögen, die zu scharfem, folgerichtigem denken, zu wissenschaftlichem arbeiten, zu selbständigem urteilen befähigt, die nicht allein und nicht zuerst auf den marktwert des zu erlernenden sieht, die ein treffliches nationalgefühl erweckt, die den geschmack bildet, den geist mit sittlichen und grossen ideen bereichert, einen einblick in die kulturtreibenden kräfte der vergangenheit und der gegenwart verschafft. Kein lehrfach darf hier diese erziehlichen aufgaben verleugnen. Welche rolle dabei den neueren sprachen zufällt, das, meine herren, habe ich nicht nötig, vor fachgenossen darzulegen. Wenn der neusprachliche unterricht neben dem eigenartigen ziele, nämlich der einführung in die kultur der franzosen und engländer und in den praktischen gebrauch ihrer sprachen, die gedachten allgemeinen bildungsmittel jedes höheren sprachunterrichtes vernachlässigte, dann würde er sich der grundlagen berauben, auf die er bisher seinen anspruch auf gleichwertigkeit mit den klassischen sprachen gestützt hat und allein stützen kann.“

Redner schliesst mit dem herzlichen wunsche, dass der X. neuphilologentag das reformwerk auf solider grundlage weiterbauen möge in dem geiste, der es den vertretern der verschiedenen richtungen ermögliche, sich zu gemeinsamer, erfolgreicher arbeit zusammenzufinden, und dass er dazu beitragen möge, die würde der wissenschaft zu wahren und das ansehen der neuphilologischen lehrerschaft zu befestigen. (Lebhafter beifall.)

*Geh. regirungs- und schulrat Thaiss* überbringt dem neuphilologentage den willkommengruss des königl. regirungspräsidenten und wünscht den beratungen erspriesslichen verlauf.

*Stadtschulrat dr. Pfundtner* begrüsst die neuphilologen im auftrage der festgebenden stadt.

„Unsere alte stadt Breslau liegt ja ein wenig abseits von den völkerverbindenden strassen. Sie muss, wenn auch einem sinnig beobachtenden auge sich manche ungeahnte schönheit in ihr erschliessen

dürfte, doch wohl an reiz der lage, an bunter fülle eines reich entwickelten lebens hinter anderen begünstigten städten zurückstehen; — aber keiner anderen wollen wir weichen in der pflege der idealen güter, in der sorge für bildung und unterricht, und jegliche neue anregung, die uns auf diesem gebiete kommt, findet bei uns einen wohlbereiteten, einen empfänglichen boden.

„So, meine verehrten herren des verbandes, bringen wir auch Ihren bestrebungen vorweg die gebührende teilnahme entgegen, bestrebungen, die darauf hinausgehen, die modernen kultursprachen zu einem immer wichtigeren und ausgiebigeren bildungsmittel für unsere jugend zu machen und die lehrart immer anschaulicher und natürlicher, immer freier und leichter zu entwickeln. Der jugend, um die wir sorgen, an der unser herz und hoffen hängt, ihr gilt ja auch Ihr heisses bemühen. Und so wünschen wir, dass diese breslauer tage, verschönt vom maienlicht, verschönt von anregendem verkehr und edlem geselligen beisammensein, Ihre bestrebungen fördern und fruchtbar sein mögen für die deutsche schule!“ (Lebhafter beifall.)

*Prof. Schweitzer-Paris* überbringt den dank des französischen unterrichtsministers für die ihm zu teil gewordene einladung, die demselben nicht nur eine ehre, sondern auch ein beweis sei von der solidarität zweier gebildeter völker, des französischen und des deutschen. Alle fortschritte, die bei dem einen volke gemacht würden, müssten dem anderen mit zu gute kommen. Der minister nehme seine aufgabe, den neusprachlichen unterricht zu fördern, nicht leicht. Nach des redners rückkehr vom neuphilologentage zu Leipzig habe er sich eingehend bericht über die dortigen verhandlungen erstatten lassen. Als zeichen des dankes für die bemühungen, die unterrichtsmethode zu verbessern und die kenntnis der französischen sprache in Deutschland zu verbreiten, hat der minister, wie redner unter dem lauten beifall der versammlung bekannt gibt, die herren direktor Hausknecht, prof. Klinghardt, prof. Suchier, prof. Viëtor, direktor Walter, prof. Wendt und fräulein Curtius wegen ihrer besonderen verdienste auf diesem gebiete zu offizieren der *Académie* ernannt. Redner schliesst mit der versicherung, dass alle neuphilologen, die nach Paris kommen, auf seine thätige bemühung, ihnen den aufenthalt so nutzbringend wie möglich zu gestalten, rechnen können. (Lebhafter beifall.)

*Prof. dr. Karl Breul-Cambridge* spricht dem Neuphilologenverbande zu den bevorstehenden beratungen die besten grüsse und glückwünsche der englischen *Modern Language Association* aus. Dieser nunmehr zehn jahre alte verein verfolge das auf deutschen philologentagen geleistete mit gespannter aufmerksamkeit und suche als gute tochter von der mutter soviel wie möglich zu lernen. Natürlich seien die bedingungen, unter welchen der deutsche und der englische verband arbeiteten, in vielen punkten wesentlich verschieden; in einem punkte aber begegneten sie sich: es liege ihnen daran zu zeigen, wie die grossen

kulturaufgaben der grossen völker in wesentlichen punkten die gleichen sind, beide bemühten sich die fremden völker aus ihrem besten geiste schätzen zu lehren. Redner schliesst mit einem wort dankbaren gedenkens für den mann, der jahrelang Breslau verbunden habe mit Cambridge, und den er zu seinem tiefen schmerze nicht mehr unter den lebenden treffe, professor Kölbing. Dem neuphilologentage — dem ersten, dem er selbst beizuwohnen die freude hat — wünscht er gedeihlichen verlauf. (Lebhafter beifall.)

Der *vorsitzende* dankt allen rednern herzlich für ihre begrüssungsworte und wünsche und erfüllt dann noch die ernste pflicht, der diesmal besonders zahlreichen verbandsmitglieder zu gedenken, die seit dem letzten neuphilologentage aus dem leben geschieden sind. Die versammlung erhebt sich ihnen zu ehren von den sitzen.

Es wird nun in die tagesordnung eingetreten. Es erhält das wort

*universitätsprofessor dr. Hoffmann-Breslau* zu seinem vortrage über *Die bestimmung der sprachlaute durch das ohr und durch das experiment.*

Der redner führt aus: Den grundstock jeder sprache bildet das lautsystem. Dieses zu beobachten ist deshalb die erste aufgabe der sprachwissenschaft, die sie wirklich vollendet nur an einer lebenden sprache erfüllen kann. Jeder laut entspricht einer ganz bestimmten bewegung und stellung der sprachorgane. Am einfachsten sind die sprachbewegungen direkt mit dem tastsinn und dem ohre zu beobachten, und auch die moderne phonetik hat sich zuerst dieser unvollkommenen methode bedient.

Die meisten und wichtigsten sprachbewegungen spielen sich in der mundhöhle ab, sind also für das auge nicht wahrnehmbar. Der beobachter ist auch immer nur dann in der lage, einen laut zu beobachten, wenn er sich diesen laut langsam vorsprechen lässt; aber wir sprechen in lautkomplexen, und im flüchtigen wort ist die bewegung eine ganz andere als beim langsamsprechen. Der bewegung im fluss der rede zu folgen, ist der beobachter nicht mehr in der lage. Bei mässigem tempo sprechen wir 10—12 laute in der sekunde, und bei jedem laut machen die sprachorgane eine ganze reihe von bewegungen. Noch schwerer wiegt ein anderer mangel: die meisten laute besitzen wichtige eigenschaften, die von der artikulationsstellung der organe ganz unabhängig sind. Wir können den laut schwach oder kräftig, lang oder kurz aussprechen, ohne dass im allermindesten die artikulationsstellung geändert wird. Hier versagt die beobachtung vollständig, denn die kraft des unmittelbaren luftstroms ist es, die dem laut seinen charakteristischen klang gibt. In dieser schwierigkeit fand die beobachtung eine hilfe im ohr. Das ohr fasst allerdings den laut als einheit auf, als das gesamtprodukt verschiedener sprachbewegungen; es vermag also nicht auskunft zu geben, welche einzelne bewegung an dem laut beteiligt ist; dafür besitzt es aber die fähigkeit, ausserordentlich schnell wahrzunehmen.

Unter zuhilfenahme des gehörs trieb man phonetik bis vor etwa 10 jahren. Da erschien 1891 unter dem titel: *Les modifications phonétiques du langage* ein bahnbrechendes werk von Abbé Rousselot in Paris, worin der verfasser eine methode angab, um auch die flüchtigsten bewegungen der sprachorgane mechanisch durch die bewegungen selbst niederzuschreiben. Diese methode war von der physiologie längst angewandt worden, um bewegungen von organen zu fixiren, aber seltsamerweise war niemand auf den gedanken gekommen, sie zur bestimmung von sprachlauten zu verwenden.[1] (Redner charakterisirt nun den ausserordentlich fein konstruirten Rousselotschen apparat an der hand von abbildungen und zeigt, auf wie komplizirte weise die umsetzung der bewegungen der sprachorgane in luftbewegungen geschieht, und wie diese bewegungen sich dann graphisch darstellen.)

Das Rousselotsche verfahren erwies sich, wie zu erwarten war, den bis dahin üblichen beobachtungen in jeder beziehung überlegen. Der schreibende stift folgte jeder, auch der leisesten bewegung mit peinlicher sorgfalt. Der beobachter hat das gesamte material nebeneinander. Wertvoll war, dass die sich gleichzeitig abspielenden bewegungen sich auch gleichzeitig aufzeichnen liessen.

Gespannt durfte man nun darauf sein, wie sich die beobachtung durch das ohr und durch den apparat zu einander verhalten würden. Würde das experiment die beobachtungen des ohres bestätigen? das war die frage. Das ohr war besonders geeignet für bestimmung des akzentes und der quantität der laute. Diese lassen sich auch durch das experiment ausserordentlich einfach untersuchen. Rousselot hat auf diese weise den französischen wortakzent festgestellt. Das war ein streitiger punkt der grammatik. Die grammatiker behaupteten, dass im französischen der wortton auf der letzten silbe läge; aber es fehlte nicht an gegnern, die im französischen dieselbe exspiration zu hören glaubten wie im germanischen. Zu diesen gehörten ausser einigen deutschen fast alle englischen phonetiker, unter ihnen Sweet. Durch Rousselot ist dieser streit zu ungunsten der englischen phonetiker entschieden worden: bei ruhiger sprechweise trägt ein mehrsilbiges französisches wort den akzent auf der letzten silbe; allerdings ist der unterschied zwischen einer betonten und einer weniger betonten silbe im französischen bei weitem nicht so stark wie etwa im englischen oder deutschen.

Überraschender waren die enthüllungen, die das experiment über die quantität der laute erbrachte. Ganz auffallend waren z. b. die erfahrungen, die man für das litauische machte, diejenige sprache, die von allen lebenden sprachen wahrscheinlich die älteste betonung bis heute erhalten hat. Statt dass sich, wie man angenommen hatte, kurze, halblange und lange vokale einschliesslich der diphthonge

[1] Wagners erste experimentalphonetische arbeit erschien *1889*. W. V.

wie 1:2:3 verhielten, stellte sich heraus, dass dieses verhältnis nur für kurze und lange vokale und diphthonge passte, dass aber die sogenannten halblangen vokale in wahrheit länger waren als die langen.

Dass das Rousselotsche verfahren noch einer bedeutenden vervollkommnung fähig war, zeigt der von dem utrechter gelehrten Zwaardemaker herrührende apparat, der für das physiologische institut der universität Breslau vor wenigen tagen beschafft worden ist und der den teilnehmern am neuphilologentage vorgeführt werden wird.

Vor 10 jahren schloss auf dem 5. neuphilologentage in Berlin prof. Wagner seinen vortrag über die französische quantität mit dem wunsche: treiben wir experimentalphonetik! Dieser ruf verhallte aber, wenigstens an den deutschen universitäten.[1] Heute, gleichsam als geschenk zum 10. neuphilologentage, hat Breslau das mittel erhalten, um in experimentell-phonetische untersuchungen einzutreten. Hoffen wir, dass nach weiteren 10 jahren nicht mehr Paris als die einzige pflegestätte der experimentalphonetik gelten wird, sondern dass man neben ihr auch deutsche universitäten ehrenvoll nennt! (Lebhafter beifall.)

Nach einer kurzen pause, die nach dem Hoffmannschen vortrage gemacht worden war, spricht *oberlehrer dr. Klincksieck-Halle*: *Über die praktische vorbildung der lehrer der neueren sprachen auf den preussischen universitäten.*

Die praktische ausbildung der jungen neuphilologen im *inlande*, an den preussischen hochschulen, ist wichtig als übergang zu den am besten in die späteren semester zu verlegenden auslandsstudien; für viele ist sie die einzige quelle praktischer ausbildung im französischen (an das hier an erster stelle gedacht ist, wenn auch für das englische

---

[1] Auch dies ist — vielleicht in der notgedrungenen kürze der berichterstattung — nicht ganz zutreffend. Den von Wagner in Stuttgart 1891 und Berlin 1892 vorgeführten Grützner-Marey-Albrechtschen apparat habe ich 1893 für das hiesige romanisch-englische seminar erwerben können und nach kräften benutzt (wie u. a. aus den abschnitten über dauer, stärke und höhe der laute in der 3. aufl. meiner *El. der phon.*, 1894, s. 265—296, hervorgeht; beschreibung und abbildung des apparats *N. Spr.* I, 1893/94, beiblatt, s. 25—36). Ausgedehntere versuche hat mit demselben apparat, später wenigstens mit unserer Mareyschen luftkapsel und einem Ludwig-Baltzarschen zylinder des physiologischen instituts Ernst A. Meyer hier angestellt (vgl. dessen Marburger diss. *Beiträge zur deutschen metrik*, 1898, auch gedruckt *N. Spr.* VI, 1898/99, s. 1—37 u. 122—149, nebst tafeln und figuren, sowie andere veröffentlichungen M.s in den *N. Spr.* und im *Maître phonétique*). Über Zwaardemakers apparat und versuche sind die leser der *N. Spr.* durch Gallées und Z.s aufsatz und figuren, VIII, 1900/01, s. 1—24, unterrichtet. W. V.

die verhältnisse in allem ganz ähnlich liegen) vor dem examen überhaupt. Die prüfungsordnung misst den praktischen kenntnissen vielleicht noch etwas mehr bedeutung bei als den wissenschaftlichen. Was geschieht nun auf den universitäten, um den studirenden gelegenheit zu geben, sich in den besitz dieser kenntnisse zu setzen?

Die hauptarbeit liegt in der hand der lektoren. Zwar werden auch hier und da von professoren und privatdozenten praktische übungen abgehalten, aber es ist nicht die regel. Der lektor hält an mehreren tagen übungen in der konversation, treibt lektüre neuerer schriftsteller, gibt diktate, lässt aufsätze fertigen. Diese übungen haben in den letzten jahren an wert gewonnen, wie die wichtigkeit der lektoren überhaupt gestiegen ist; statutenmässig aber ist der charakter des lektorats noch der des alten sprachmeisters geblieben. Der lektor ist ein wichtiger fachassistent für den professor geworden. Das zeigen auch die neusprachlichen übungen. Während diese früher oft nur zweistündig waren, sind ihnen heute bis zu 8 stunden gewidmet. Der student hat jetzt täglich gelegenheit, die fremde sprache zu hören und zu sprechen. Auch sind vereinzelt prüfungen für höhere abteilungen eingeführt, die sehr nützlich sind. Es kann gesagt werden, dass sich jedem, der ernstlich zu arbeiten gewillt ist, dazu gelegenheit bietet.

Wird diese gelegenheit nicht überall ergriffen, und lassen die kenntnisse, die auf den preussischen hochschulen praktisch erworben werden, noch sehr zu wünschen übrig, so liegt der grund vorwiegend in den offenbaren mängeln der einrichtung der lektorate.

Die persönlichkeit des lektors, wie sie in bezug auf gehalt, soziale stellung und autorität von den behörden gestellt ist, kann dem studenten nicht das sein wie der professor. Der professor flösst ihm achtung ein und hochschätzung. Der lektor für das französische, meist ein junger franzose, belgier oder schweizer, hat zu hause sein studium oft noch nicht absolvirt und ist nun in Preussen zu einer stellung berufen, die im maximum jährlich 1500 m. einbringt und immer gekündigt werden kann. Vor 12—15 jahren betrug das gehalt 900 m. Was soll unter diesen verhältnissen ein lektor dem studirenden sein, welches tiefere interesse soll er selbst an seiner thätigkeit haben! Nebeneinnahmen stehen ihm heute bei dem bestehen der vielen *Berlitz-Schools* kaum zur verfügung.

Dieser umstand zieht die folge nach sich, dass der inhaber die lektorstelle vorläufig als mittel für seine persönlichen zwecke braucht, denn jeder ist sich selbst der nächste; er betrachtet sein gehalt häufig als eine art pekuniären zuschuss. Seine zukunft liegt in der heimat. Er verweilt ein paar jahre, vielleicht auch kürzer, bis der zweck seines aufenthalts, etwa die erlernung der deutschen sprache, einigermassen erreicht ist, dann geht er in das heimatland zurück, und an seine stelle tritt ein anderer.

Das ist der schlimmste missstand: *der ewige wechsel der lektoren.* Wie schädlich das wirken muss, zeigt folgende erwägung: Der junge

ausländer hat meist noch keinen unterricht erteilt, besitzt überhaupt noch nicht die geringste pädagogische erfahrung und kommt nun in das schwere amt! Er kennt wenig oder nichts von der sprache und den eigentümlichkeiten des volkes, dessen angehörigen er ein wegweiser zur sprache und den realien seines landes sein soll. Erst nach einigen semestern versteht er soviel deutsch, dass sein unterricht früchte trägt. Er bringt dem deutschen hörer die französische grammatik auf französische art bei. Die schriftlichen übungen tragen mehr einen philosophisch-logischen charakter. Das fördert den deutschen aber gar nicht; der will mehr praktische dinge lernen. Der lektor legt auf *das* gewicht, was ihm als franzosen wichtig erscheint, und setzt voraus, was der deutsche erst lernen soll. Er ist nicht in der lage, auf das in den beiden sprachen voneinander abweichende hinzuweisen; er kann nicht aufmerksam machen auf das, was der deutsche falsch macht, nicht weil er nicht franzose, sondern weil er *deutscher* ist, und so lange der lektor nicht versteht, seine wirksamkeit auf die bedürfnisse des deutschen studenten hin zuzuschneiden, bleibt sein unterricht mangelhaft.

Auch auf phonetischem gebiete finden sich solche verstösse. Der deutsche student hört häufig den fremden laut gar nicht, und der lektor hat oft gar keine phonetische schulung. Es bleibt beim richtigen vor- und falschen nachsprechen; dann werden beide müde, und schliesslich lässt man die dinge gehen, wie es gott gefällt. Wie wichtig ist auch die einführung in die weltanschauung der franzosen, die so sehr von der deutschen abweicht, und wie wenig weiss von dieser oft der lektor! Man kann die behauptung aufstellen: Der lektor fängt meist erst dann an erspriesslich zu wirken, wenn er fortgeht. Der beständige wechsel bedingt ein ewiges experimentiren zum schaden der studenten.

Wie sehr diese übelstände empfunden werden, das zeigen die anstrengungen, die von studirenden und universitäten gemacht werden, um lektoren, die sich bewährt haben, zu halten. Man bemüht sich meist vergebens: die gründe liegen auf pekuniärem gebiete und in den anschauungen, die in massgebenden kreisen und bei den zuständigen behörden über den lektor noch herrschen. Er wird als parlirmeister betrachtet und in stellung und gehalt den medizinischen assistenten assimilirt, das lektorat als durchgangsposten für junge leute angesehen, und der häufige wechsel naturgemäss gefunden. Nun ist aber der lektor mehr und mehr ein neuphilologischer lehrer geworden und ist mit dem medizinischen assistenten in keiner weise zu vergleichen, denn dieser betrachtet seine stelle wirklich als durchgangspunkt zur akademischen laufbahn oder zur praxis.

Die lektoren tappen im ersten semester im dunkeln umher und leisten ungenügendes; vielleicht gelingt es ihnen überhaupt nicht, sich einzuarbeiten; gelingt es ihnen aber, so ist es zu bedauern, dass man sie wegen ungenügender besoldung, und oft zu ihrem eigenen grossen leidwesen, wieder ziehen lassen muss, damit sie anderen platz machen.

Welche mittel können nun zur besserung der augenblicklichen lage dienen? Vor allem ist darauf zu sehen, dass der praktische lehrer einer fremden neueren sprache und ihrer litteratur, der natürlich im auslande geboren und ganz oder wenigstens teilweise dort erzogen ist, in seiner heimat mindestens zum oberlehrer gut qualifizirt sei, wo möglich auch in Deutschland studirt habe. Erst dann ist darauf zu rechnen, dass seine deutschen zuhörer ihm achtung und das nötige vertrauen entgegenbringen. Die anstellung und besoldung betreffend würde es sich empfehlen, ihm erst eine probezeit zu lassen, um lehrkräfte, die sich nicht bewähren, wieder entlassen zu können. Nach ablauf von einigen semestern würde die definitive anstellung zu erfolgen haben, über die der ordinarius für romanische, resp. englische philologie zu entscheiden haben würde. Die feste anstellung müsste mit einem gehaltsatze geschehen, der etwa dem eines preussischen oberlehrers oder richters entspricht; auch in den pensionsverhältnissen wäre ihnen der lektor in jeder weise gleichzustellen.[1] Wenn er auf seine karriere in der heimat verzichten soll, müssen wir ihm bei uns ein äquivalent bieten.

Auch seine soziale stellung muss verbessert werden. Die verleihung des professortitels ist vielleicht der passendste weg, diese verbesserung zu erreichen — verleihung des *titels*, nur darum handelt es sich. Wird er im vorlesungsverzeichnisse als solcher aufgeführt, so ist der unterschied doch auch schon für den uneingeweihten gekennzeichnet. Der titel professor wird der zweckentsprechendste sein, kann er doch nur solchen zu teil werden, die die akademischen studien und prüfungen hinter sich haben.

Um die lektoren in den augen der studirenden zu heben, ist es auch dringend wünschenswert, dass sie mitglieder der prüfungskommissionen werden. Diesem wunsche ist schon hier und da von den regirungen entsprochen, und eine weitere durchführung ist zu hoffen, wenn die versammlung sich heute dafür aussprechen sollte.

Nach berücksichtigung dieser punkte liegt aber noch die frage nahe: Woher bekommen wir tüchtige leute, die vor allem nach ihrer vorbildung genügen? Nun, soviel ist sicher: wenn die stellung der lektoren derart ist, dass sie daraus eine lebensstellung zu machen im stande sind, dann werden wir zunächst die bewährten lektoren behalten können und nicht mehr abzugeben haben. Praktische institute, handelsakademien u. s. w., besitzen schon lange praktische lehrer; einige derselben würden sich für uns eignen. Um für einen guten nachwuchs zu sorgen, dürfte sich vielleicht auch empfehlen, einem

[1] Das feste gehalt der preussischen oberlehrer beträgt 2700 bis 6000, das der richter 3000—6600 m., *das eines extraordinarius oder „persönlichen ordinarius“ (z. b. der englischen philologie) 2000—4000 m.* Ausserdem bezieht der professor, wie übrigens auch der lektor, kollegiengelder in nicht garantirtem betrag. W. V.

anderen vorschlage gehör zu schenken: Es studiren auf unseren deutschen universitäten viele junge ausländer, die sich über ihren späteren beruf noch nicht ganz im klaren sind und zunächst nur philosophisch-sprachliche vorlesungen hören. Es ist den professoren leicht, in verkehr mit ihnen zu treten, sie im auge zu behalten und die geeigneten auf die sprachlehrerkarriere aufmerksam zu machen. So werden tüchtige kräfte gewonnen werden können.

Wir haben wohl alle den wunsch, dass der praktische unterricht in den neueren sprachen an unseren universitäten eine weitere ausbildung erfahre und einer gründlichen änderung unterworfen werde, denn die arbeit an der praktischen ausbildung unserer oberlehrer ist eine wichtige thätigkeit. Was bis jetzt dafür geschah, war flickwerk und stückwerk. Ob dieser oder jener einzelne vorschlag angenommen wird oder nicht, ist nicht das wesentliche. Worauf es ankommt, ist, dass von der regirung thatsächliche — besonders finanzielle — förderung in der wichtigen angelegenheit zugesagt wird. Hoffen wir, dass sie den wünschen er neuphilologischen lehrerschaft wird entgegenkommen können!

Der vortragende schlägt dem neuphilologentage folgende thesen zur annahme vor:

1. Der praktische lehrer einer neueren sprache an einer preussischen universität muss in dem lande, dessen sprache er lehrt, im wesentlichen erzogen sein und seine akademischen studien in seinem heimatlande soweit absolvirt haben, dass er dort die stellung eines lehrers an einer höheren schule bekleiden kann.
2. Er ist nach einer probezeit von einigen semestern auf lebenszeit mit einem gehalte anzustellen, das dem eines preussischen oberlehrers, auch in bezug auf pensionsverhältnisse, entspricht.
3. Dem unter diesen bedingungen angestellten lehrer ist einige jahre nach seiner anstellung durch verleihung des titels professor die soziale stellung einzuräumen, die ihm gebührt.
4. Es ist dringend wünschenswert, dass der praktische lehrer einer neueren sprache an einer universität einige jahre nach seiner anstellung mitglied der wissenschaftlichen prüfungskommission sei.

Es wird in die besprechung der thesen eingetreten.

*Prof. dr. Stengel-Greifswald* begrüsst die ausführungen und anregungen des vortragenden mit freude. Seine und seiner kollegen bemühungen, das lektorat nutzbringend zu gestalten, seien bisher teilweise recht unfruchtbar geblieben, nicht bloss infolge der finanziellen, sondern auch gewisser verwaltungsschwierigkeiten; die ministerielle bestätigung des gewählten lektors lasse gewöhnlich lange auf sich warten, auch sei es nachteilig, dass nicht der fachprofessor den lektor vorzuschlagen hat, sondern der lehrkörper der fakultät in seiner

gesamtheit. Die soziale stellung der lektoren müsse gehoben werden, um gute kräfte zu gewinnen und zu erhalten; das erstere sei jetzt mehr sache des zufalls, das letztere überhaupt nicht möglich. Redner empfiehlt, die Klincksieckschen thesen, wenn man auch in einzelheiten verschiedener meinung sein könne, einfach anzunehmen. Die universitätsprofessoren ständen zu den lektoren nicht in gegensatz, sondern wünschten nichts mehr als mit ihnen im engsten einvernehmen zu arbeiten an der ausbildung der jungen neuphilologen.

*Geh. regirungsrat prof. dr. Münch-Berlin:* Dass das bedürfnis einer weiteren ausgestaltung der gelegenheiten zur praktischen ausbildung in den neueren sprachen an den universitäten bestehe, darüber seien alle einig; auch die unterrichtsbehörde sei nicht gleichgiltig gegen dieses bedürfnis. Doch könne man verschiedener ansicht sein über die art der ausgestaltung. An massgebender stelle habe er betonen hören, die lektoren sollten. damit nicht eine gewisse verengerung ihres sprachlichen könnens eintrete, in ihrer stellung nicht zu alt werden, sondern sollten etwa alle 5 jahre frischen kräften platz machen. Dass der lektor in die prüfungskommission eintrete, könne man höchstens dann wünschen, wenn neben ihm noch der ordinarius prüfe. Schon jetzt seien in akademischen kreisen die bedenken wegen der höhe der praktischen anforderungen in der prüfung nicht gering. Es sei so erschienen, als ob der vortragende annehme, die behörden wünschten, dass man auf die sprachbeherrschung mehr gewicht lege als auf die wissenschaftliche ausbildung. Das sei nicht zutreffend. Der prüfungsordnung liege vielmehr nur der gedanke zu grunde: Die naturen sind verschieden, und auch die lehrer dürfen einigermassen verschieden sein; immer werden die einen mehr durch die praktische schulung, die anderen mehr durch höhere geistige anregung wirken. Warum soll nicht auch für die ausbildung verschiedene gelegenheit gegeben werden, was doch nur human und praktisch ist? Hinsichtlich der praktischen ausbildung der studirenden in der lebenden fremdsprache und der thätigkeit und stellung der lektoren seien aber viele wege gangbar, und deshalb befürworte er, über die thesen sich noch näher auszusprechen. Auf alle fälle würden aber die vom vortragenden gegebenen anregungen nicht umsonst gegeben sein.

*Prof. dr. Breul-Cambridge* hat öfters gelegenheit gehabt, geeignete junge leute als lektoren nach Deutschland zu empfehlen; diese hätten natürlich ihre stellungen nur als durchgangstellen betrachten können. Wolle man tüchtige lektoren bekommen mit pädagogischer erfahrung und kenntnis des deutschen und der deutschen verhältnisse, dann müsse man auch einen entsprechenden preis zahlen, und der preis werde sich lohnen. Ein so häufiger wechsel der lektoren, wie er jetzt stattfindet, sei direkt verderblich. Die besorgnis, dass man bei längerem aufenthalte im fremden lande allzuviel an der beherrschung der muttersprache einbüsse, sei unbegründet. Er (redner) selbst sei seit 7 jahren

nicht auf deutschen boden gekommen und spreche hoffentlich seine muttersprache — wie ihm die versammlung unter heiterkeit bestätigt — noch ganz leidlich. Redner empfiehlt die annahme der Klincksieckschen thesen.

*Oberlehrer dr. Klincksieck* erläutert die these 4 dahin, dass natürlich der lektor nur für die praktische sprache, ev. einen teil der neueren litteratur, in die prüfungskommission eintreten solle; in die wissenschaftliche prüfung habe er sich nicht einzumischen. Einen lektor auf etwa 10—15 jahre zu gewinnen, werde nicht möglich sein; es werde sich nur entweder um eine kurze zeit oder um lebenszeit handeln. Eine anstellung auf lebenszeit habe zwar das bedenken, dass eine gewisse entfremdung der muttersprache und den nationalen verhältnissen gegenüber eintreten könne, doch seien diese etwaigen nachteile geringer als die des gegenwärtigen zustandes. Ein franzose oder engländer sei im allgemeinen auch viel weniger geneigt als leider der deutsche, von seiner nationalität etwas aufzugeben — prof. Breul sei eine erfreuliche ausnahme. Es scheine ihm ganz unwesentlich, ob etwa die fassung der thesen etwas allgemeiner gewählt werde, wesentlich sei nur, darauf hinzuweisen: 1. Die kurzen lektoratsperioden sind von schaden, und 2. Es muss eine bessere pekuniäre grundlage geschaffen werden, um zu stabilen verhältnissen zu kommen.

*Prof. dr. Meyer-Lübke-Wien* macht mitteilungen über den stand der lektorenfrage in Österreich. Die lektoren seien dort nicht finanziell, wohl aber, wie es scheine, sozial etwas besser gestellt als an deutschen universitäten. Übrigens werde auch durch eine erhebliche besserstellung der lektoren ein wechsel derselben nicht ganz vermieden werden, denn die freizügigkeit, die für die professoren bestehe, werde man den lektoren nicht versagen wollen. Es werde immer vorkommen, dass eine universität die andere überbiete.

Entschieden wendet sich der redner gegen die forderung der letzten these, dass der lektor in gewisser beziehung mitglied der prüfungskommission werde. Das würde eine quelle häufiger meinungsverschiedenheiten und reibungen bilden zwischen dem lektor, der das praktische, und dem universitätsprofessor, der das theoretische vertritt. Wenn die prüfung des lektors der des professors etwa gleichberechtigt sein solle, dann liege darin die gefahr, dass der studirende auf die wissenschaftliche arbeit verhältnismässig zu wenig gewicht lege.

Ein mittelweg sei das an der universität Wien übliche verfahren, dass jeder studirende, der sich zur prüfung meldet, verpflichtet ist, von dem lektor ein zeugnis über seine beteiligung an den praktischen übungen und seine leistungen beizubringen. Dieses zeugnis dispensire zwar nicht von der prüfung im praktischen, aber es gebe dem professor wertvolle fingerzeige. Ausserdem könne sich der professor von den praktischen leistungen der studirenden überzeugen, wenn er öfter an den übungen des lektors teilnehme. Der lektor werde selbst nicht

wünschen, in die prüfungskommission einzutreten, weil das für ihn eine grosse mehrbelastung sei, der keine entsprechende entschädigung gegenüberstehe, und weil dadurch sein gutes verhältnis zu dem fachprofessor nur getrübt werden könne. Die letzte these sei am besten einfach zu streichen.

*Geh.-rat prof. dr. Münch* stellt den antrag, die Klincksieckschen thesen durch folgende fassung zu ersetzen:

„Die veränderten verhältnisse des neusprachlichen unterrichts machen eine weitere ausgestaltung der institution der lektoren an den universitäten erforderlich. Es bedarf zum teil der vermehrung der zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und sozialen stellung für sie, wodurch zugleich die möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle kräfte auf die wünschenswerte dauer zu gewinnen."

Dagegen beantragt *prof. dr. Sütterlin-Heidelberg:*

„Der X. deutsche neuphilologentag begrüsst die bestrebungen der universitäten, tüchtige kräfte zu gewinnen zur ausbildung der studenten in den neueren fremdsprachen, und hält dabei folgende mittel für erstrebenswert: (Es folgen nun die erste, zweite und dritte der Klincksieckschen thesen.)

*Oberl. dr. Klincksieck* zieht seine thesen zu gunsten der Münchschen fassung, der er sich gern und dankbar anschliesst, zurück.

*Stadtrat direktor Fischer-Tiflis* wünscht, dass in die Münchschen vorschläge die forderung aufgenommen würde, dass der lektor befähigt sein müsse, in seiner heimat seine muttersprache zu lehren, und ferner, dass er einige semester an einer deutschen universität studirt habe.

*Prof. dr. Hillebrandt,* rektor der universität Breslau, spricht sich aus gegen die verleihung des professortitels an die lektoren. Es würden dadurch innerhalb der universität professoren ersten und zweiten grades geschaffen werden. Leiste ein lektor in seinem fache ausgezeichnetes — und es gebe solche — so werde er schon durch seine leistungen sich geltung verschaffen; leiste er nichts rechtes, dann werde ihm auch der professorentitel nicht zu höherem ansehen verhelfen.

*Prof. dr. Scheffler-Dresden* schliesst sich diesen ausführungen an.

*Dr. Rosenbauer-München* teilt mit, dass in München der lektor schon mitglied der prüfungskommission sei, ebenso ein praktischer lehrer von einer mittelschule; die erfahrungen seien günstig, und es sei wohl dieser einrichtung zu verdanken, dass sich in Bayern schon der student bewusst sei, dass er in der praktischen beherrschung der sprache bestimmten forderungen werde genügen müssen. Die moderne seite der ausbildung der studirenden der neueren sprachen müsse garantirt werden, und darum sei alles zu thun, was eine soziale besserstellung der lektoren herbeiführen könne.

*Lektor dr. Schenk-Kiel* gibt zu, dass es oft recht lange dauere, ehe die thätigkeit der lektoren nutzbringend wirke; der gute wille sei wohl bei allen vorhanden, es fehle ihnen aber zunächst an der klarheit über das, was von ihnen erwartet werde. Es würde sehr nützlich sein, wenn einmal in einem aufsatze einer zeitschrift die erfahrungen, die man gemacht, und die wünsche, die man für die thätigkeit der lektoren hege, zusammengestellt würden. Die lektoren würden solche winke dankbar entgegennehmen.

Es folgt die abstimmung. Der antrag Sütterlin wird abgelehnt, der Münchsche antrag einstimmig angenommen.

## ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 21. mai, nachm. 3 uhr.

Auf der tagesordnung steht an erster stelle ein vortrag von

*prof. dr. Karl Sachs-Brandenburg*: *Über den zusammenhang von mensch und tier in der sprache.*

Der redner führt an vielen ausdrücken und redensarten aus den verschiedensten sprachen den nachweis, dass die tiere im leben und damit in der sprache der völker stets eine grosse rolle gespielt haben und dass der mensch nicht die anschauung gehegt hat, die tiere ständen unter ihm, sondern dass im gegenteil die eigenschaften der tiere den seinigen analog seien. Dem redner wird durch reichen beifall gelohnt.

Ehe in der erledigung der tagesordnung fortgefahren wird, erhält das wort

*prof. dr. Gundlach-Weilburg* zur begründung des vom provinzialverbande Hessen-Nassau gestellten antrags auf *besprechung der vorschriften der neuen prüfungsordnung über die schriftlichen arbeiten im französischen und englischen.*

Prof. Gundlach führt aus:

Auf der zweiten jahresversammlung des verbandes Hessen-Nassau stellte sich heraus, das über die genannten vorschriften selbst bei vertretern der behörden noch verschiedene ansichten herrschen. Nach der einen ansicht wären vor der prüfung nicht weniger als 12 vorschläge für die schriftlichen arbeiten an das provinzialschulkollegium einzusenden und zwar je 3 für einen aufsatz und eine übersetzung ins französische und ins englische. Es wäre das eine ganz gewaltige belastung auch des provinzialschulkollegiums. Nach einer anderen ansicht würde kurz vor der reifeprüfung den einzelnen anstalten mitgeteilt, was für vorschläge sie einzusenden haben, ob für aufsatz oder übersetzung. Durch beide verfahren würde nur dem provinzialschulkollegium freie hand gelassen werden, nicht den lehrern der anstalt, und es würde eine grosse mehrbelastung eintreten. Die lehrer müssten darauf hinarbeiten, dass die schüler in beiden sprachen im stande



wären, einen aufsatz und eine übersetzung anzufertigen, was in zufriedenstellender weise kaum zu erreichen ist. Ein mechanisches einpauken in der oberprima würde die folge sein, der ganze unterricht würde zu einem drillen herabgedrückt werden, und das würde weder im sinne der behörden noch der lehrer liegen. Zur vermeidung dieser missstände hat man wohl vorgeschlagen, dass von vornherein festgelegt würde, welche anstalten die eine oder die andere arbeit zu machen hätten. Im norden, für den die englische sprache aktueller ist als für den süden, könne man einen englischen aufsatz und eine übersetzung für das französische nehmen, und umgekehrt im süden. Eine freie bewegung würde dadurch aber nicht gegeben sein, denn es wäre dadurch alles vollständig festgelegt. Es ist auch empfohlen worden, dass den einzelnen anstalten, auf beschluss des lehrerkollegiums, die wahl gelassen werden könnte, ob sie sich für aufsatz oder für übersetzung entscheiden wollten. Die absicht der behörde ist es ohne zweifel, freie bewegung zu lassen, so dass jedem, der einen aufsatz anfertigen lassen will, gelegenheit gegeben wird, dieses ziel zu erstreben; er wird aber an der erreichung des zieles gehindert, wenn er zugleich seine schüler auf die anfertigung einer übersetzung vorbereiten will, und genau so liegt der fall, wenn fertigkeit im übersetzen erstrebt wird und das schreiben eines freien aufsatzes zugleich mit als ziel auftritt. Eine klärung in diesem wichtigen punkte ist dringend erwünscht.

*Direktor Unruh-Breslau* zweifelt, ob der deutsche neuphilologentag die richtige stelle ist, diese frage zu behandeln, da sie speziell preussischer natur sei; ihre erörterung gehöre wohl mehr in die preussischen provinzialvereine. Nach seiner auffassung hat übrigens die prüfungsordnung dem provinzialschulkollegium eine gewisse freiheit geben wollen, ob es aufsatz oder exerzitium verlangen will; für nötig hält er freilich, dass die provinzialschulkollegien ihren anstalten erklären, was sie von ihnen verlangen, so dass nicht jedesmal ein wechsel in der art der arbeit eintritt. Redner beantragt, den gegenstand von der tagesordnung des neuphilologentages abzusetzen.

*Prof. dr. Wendt-Hamburg* spricht gegen diesen antrag. Es seien schon eine ganze reihe von gegenständen auf den deutschen neuphilologentagen beraten worden, die in erster linie die preussischen kollegen angingen. Ausserdem sei die frage selbst von der eminentesten bedeutung für die ganze neusprachliche methodik. Es könne jetzt ein provinzialschulkollegium — wenn der fall auch wohl praktisch kaum vorkommen werde — in seiner provinz ein unterrichten nach der reform geradezu unmöglich machen, wenn es die übersetzung verlange. Wenn der neuphilologentag es ablehne, der anregung des Hessennassauischen verbandes folge zu geben, so lehne er es ab, stellung zu nehmen in einer der wichtigsten fragen der neueren methode.

*Prof. Gundlach* äussert sich in gleichem sinne.

Der antrag Unruh wird abgelehnt und in die besprechung der angelegenheit eingetreten.

*Geheimer regirungsrat prof. dr. Münch* führt als seine persönliche meinung aus, die absicht sei wohl die gewesen, dass in der that der methode mehr freiheit gelassen und also auch eine etwas einseitigere ausbildung der schreibfähigkeit nicht gerade gehindert werden solle, doch sollten die schüler wohl eben so gut fähig sein, einen aufsatz zu fertigen wie eine übertragung. Redner hat sich nie gedacht, dass die provinzialschulkollegien als solche besondere stellung zu dieser methodischen alternative nehmen, sondern vielmehr die einzelne schule sich entscheiden und jedesmal dem provinzialschulkollegium vorschlagen sollte, welche art von arbeit sie machen wolle, kurz, dass eine gewisse vereinbarung stattfinden solle zwischen dem direktor, dem fachlehrer und der behörde, je nachdem die schule nach der seite der übersetzung oder des aufsatzes neige. Im ganzen sei aber der modus selbst noch nicht genau fixirt, und es sei deshalb sehr erwünscht, dass die heutige versammlung sich mit der frage beschäftige.

*Provinzialschulrat prof. dr. Holfeldt-Breslau* betont, dass er gleichfalls nur in seinem eigenen namen spricht. Auch nach seiner meinung ist den anstalten freie hand zu lassen. Jeder provinzialschulrat kenne ja die ihm unterstellten anstalten genau und wisse, wo nach der älteren und wo nach der neueren methode unterrichtet wird, und werde das selbstverständlich berücksichtigen. Die befürchtung prof. Wendts, dass unter umständen ein provinzialschulrat durch seine stellungnahme zur prüfungsordnung die reformmethode unterdrücken könne, teilt redner nicht. Daran hinderten schon die lehrpläne, die doch ausgeführt sein wollten, und diese lehrpläne machten der reform doch thatsächlich sehr grosse konzessionen.

*Obl. dr. Werner-Berlin* fasst die bestimmungen der prüfungsordnung so auf — und das sei auch in direktorenkreisen eine viel verbreitete anschauung — dass am realgymnasium überhaupt nur noch in *einer* sprache eine schriftliche prüfungsarbeit — aufsatz oder übersetzung — zu fertigen und in der anderen sprache nur mündlich zu prüfen ist.

*Prof. Schweitzer-Paris* teilt mit, dass in Frankreich die übersetzung in die fremde sprache ganz abgeschafft ist. Die schüler müssten von vorneherein angeleitet werden, ihre eigenen gedanken in der zu erlernenden sprache auszudrücken.

*Prof. Gundlach* stellt, in übereinstimmung mit einer von *professor Mangold-Berlin* gegebenen anregung, den antrag:

„Der X. neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass bezüglich der durchführung von § 5b und c der reifeprüfungsordnung den wünschen der einzelnen anstalten, ob aufsatz oder übersetzung anzufertigen sei, von seiten der provinzialschulkollegien stattgegeben werde."

*Prof. dr. Wendt* hält die fassung des antrags für bedenklich.

Warum sollte nicht ein schulrat auch einmal den wunsch haben, eine freie arbeit angefertigt zu sehen? Ein vorgehen in dieser richtung werde aber durch die Gundlachsche fassung verhindert. Die freiheit der lehrerkollegien müsse mithin durch die freiheit des schulrats, auf ein kollegium einzuwirken, ergänzt werden, so dass sich die fassung mehr empfehle, „dass bei der interpretation von § 5 b und c der reifeprüfungsordnung die freiheit der einzelnen anstalten möglichst gewahrt werde.“

*Prof. Gundlach* erkennt diese bedenken für berechtigt an und ist mit dieser fassung des wortlautes einverstanden.

*Obl. Selge-Berlin* glaubt, dass durch annahme des Wendtschen antrages alles wieder aufgehoben werde, was als die meinung der versammlung erschienen sei. Der ursprüngliche antrag Gundlach sei viel wünschenswerter. Die beschlüsse des lehrerkollegiums müssten den charakter der schule bestimmen, und es dürfe nicht dem provinzialschulkollegium anheim gegeben werden, den anstalten eine bestimmte methode des unterrichts anzuweisen.

*Direktor dr. Quiehl-Kassel* ist der meinung, die idee der prüfungsordnung sei jedenfalls, die schulen zu ermuntern, nicht bei der übersetzung stehen zu bleiben, sondern zum freien aufsatz fortzuschreiten. Von diesem standpunkt aus biete die Gundlach-Wendtsche fassung den anstalten den wünschenswerten spielraum zur bethätigung ihrer kräfte.

Es folgt die abstimmung. Der antrag Gundlach-Wendt wird mit grosser mehrheit angenommen.

Zum nächsten punkte der tagesordnung, *Berichterstattung über die thätigkeit des kanonausschusses,* trägt

*prof. dr. H. Müller-Heidelberg* den vom vorsitzenden der französischen abteilung, dr. Kron in Kiel, erstatteten bericht vor und begleitet ihn mit bemerkungen und erläuterungen.

Die erfolge des ausschusses in der letzten zweijährigen periode sind infolge der ungenügenden beteiligung der verbandsmitglieder sehr gering gewesen. Es sind verhältnismässig nur wenige gutachten eingegangen, noch weniger sind verwendbar gewesen. Es lohnte sich infolgedessen nicht, eine neue liste herauszugeben; der ausschuss hat darum die ältere liste revidirt und die neu hinzugekommenen gutachten alphabetisch eingefügt. Diese vervollständigte liste als brauchbar erkannter französischer und englischer schulausgaben ist im Elwertschen verlage in Marburg erschienen und kann auch von nichtverbandsmitgliedern zum preise von 50 pf. bezogen werden. Die hälfte des reinertrages soll der verbandskasse zufliessen. Für die zukunft erhoffen die leiter des ausschusses eine viel regere mitarbeit der mitglieder, speziell der orts- und auch der provinzialvereine. Sie bitten dringend, dabei die neuangefertigten, vom vorstand erhältlichen formulare zu grunde zu legen, sich vor der arbeit zu überzeugen, dass das

zu beurteilende werk in der liste noch nicht enthalten ist, und zu einem schon begutachteten werke eine neue begutachtung nur dann einzusenden, wenn diese von der früheren entschieden abweicht.

In diesem falle aber — wie bei jedem urteil — ist die hinzufügung einer begründung durchaus erforderlich. Diejenigen mitglieder des kanonausschusses, die in der verflossenen periode sich an der arbeit nicht beteiligt haben, sind in die von den beiden vorsitzenden aufgestellte neue liste nicht wieder aufgenommen worden; dafür ist eine reihe neuer namen eingestellt worden von herren, die auf direktes befragen sich zur mitarbeit bereit erklärt haben. Der berichterstatter bittet um annahme dieser vorschlagsliste, um nachträgliche genehmigung des mit dem Elwertschen verlage beschlossenen vertrags und um fleissige mithilfe aller verbandsmitglieder, besonders der neuphilologischen vereine.

Der *vorsitzende* spricht unter lebhafter zustimmung der versammlung den beiden leitern des kanonausschusses für ihre aufopfernde thätigkeit den herzlichsten dank aus.

*Prof. Wendt-Hamburg* schliesst sich dieser anerkennung voll an; man könne die durch keine enttäuschung zu vermindernde hingebung der beiden herren an ihre aufgabe nicht genug bewundern. Aber es frage sich, ob man es ihnen zumuten könne, einen teil ihrer lebensarbeit an eine thätigkeit zu setzen, die keinen erfolg verspricht. Nachdem auf dem hamburger neuphilologentage die einsetzung des kanonausschusses in etwas zu rascher weise beschlossen worden, sei es an der zeit, den irrtum offen zu bekennen und die weitere arbeit einzustellen. Denn wenn nicht einmal das schöne beispiel der beiden vorsitzenden die mitglieder zur mitarbeit habe begeistern können, so werde auch für die zukunft keine besserung zu erwarten sein. Redner hält diese teilnahmlosigkeit auch für sehr erklärlich: sie gehe hervor aus der mehr und mehr durchdringenden überzeugung, dass die thätigkeit des ausschusses zwecklos und geradezu bedenklich sei insofern, als sie den jüngeren oder bequemen lehrer veranlassen könnte, statt selbst zu prüfen und selbst zu wählen, sich auf das urteil anderer zu verlassen. Was wir brauchten, das sei eine kanonische feststellung, welche schriftsteller, besonders von den klassischen, auf den einzelnen stufen und an den verschiedenen anstalten zu lesen sind, und eine zusammenstellung dessen, was nach der seite der realien hin von den anstalten und klassen als minimum verlangt werden müsse. Unter nochmaligem danke an die beiden leiter des ausschusses bittet redner die versammlung, sie von ihrer undankbaren aufgabe zu entlasten.

*Prof. Müller-Heidelberg* gibt zu, dass es in der bisherigen weise nicht weiter gehen könne, hält aber an der hoffnung fest, dass besonders die vereine künftig lebhaft an der arbeit mitwirken werden. Gegen den von prof. Wendt vertretenen prinzipiellen standpunkt, dass die ausschussarbeit zwecklos, vielleicht schädlich sei, muss er protestiren.

Der ausschuss will den kollegen nicht die mühe abnehmen, selbst zu prüfen, will ihnen aber unnötige mühe insofern ersparen, als er die spreu vom weizen scheidet und unter oft 20 oder 30 verschiedenen ausgaben die unbrauchbaren schon beseitigt. Er will auch, und hauptsächlich, die herausgeber und verleger von lektüresammlungen veranlassen, der äusseren ausstattung ihrer bändchen mehr sorgfalt zuzuwenden, und hat in dieser beziehung ohne zweifel bedeutendes geleistet. Man vergleiche unsere jetzigen schulausgaben nach druck, papier, den hinzugefügten anmerkungen u. s. w. mit den ausgaben vor 10 oder 15 jahren. In dieser richtung werde der ausschuss auch noch künftig manches gute wirken können.

Die versammlung erkennt diese ausführungen als begründet an und stimmt den anträgen der beiden vorsitzenden und der vorschlagsliste zu.

Zum nächsten punkt der tagesordnung, antrag des Vereins akademisch gebildeter lehrer der neueren sprachen zu Breslau, betr. die *Aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenmässig aufsteigenden lektüreplanes* referirt

*direktor dr. Unruh-Breslau:* Alle neuphilologen, gleichviel welcher richtung, alle anstalten, gleichviel welchen charakters, haben ein interesse an der aufstellung eines solchen kanons.

So lebhaft auch im kreise der neuphilologen der kampf für und gegen die neue methode geführt wird, in einem punkte treffen die divergirenden richtungen zusammen: in der wertschätzung der lektüre. Hier ist ein neutrales gebiet gegeben, auf dem alle friedlich nebeneinander wirken und segen stiften können; und zwar besteht diese übereinstimmung nicht nur in der zentralen stellung, die alle der lektüre im fremdsprachlichen unterrichtsbetriebe anweisen, und in dem allgemeinen grundsatze einer sorgfältigen sichtung der lesestoffe, sondern auch in der aufgabe, die alle unterrichtsmethoden an die lektüre stellen, dass sie vor allem den zweck hat, die sprachliche ausbildung zu fördern und dem schüler ein möglichst tiefgehendes verständnis des fremden volkes in seiner entwickelung wie in seiner gegenwärtigen gestalt zu übermitteln. Diese glückliche übereinstimmung erklärt sich einerseits aus dem wesen der reformbestrebungen, andererseits aus der veränderten stellung, die dem neusprachlichen unterricht in der gesamtheit der höheren schulbildung zu teil geworden ist. Die reform regte die einführung in das fremde volkstum an durch ihren ruf nach realien und kann gar nicht anders, als ihre schüler, die sie in möglichst unmittelbare und innige berührung mit der lebenden fremdsprache bringen will, durch die lektüre in alle gebiete seines daseins einzuführen. Aber auch alle anderen methoden müssen nach dem gleichen ziele streben, um den aufgaben gerecht zu werden, die dem neusprachlichen unterrichte durch eine veränderte stellung in der gesamtheit der höheren schulbildung erwachsen sind. Jetzt wird der

neusprachliche unterricht überall in erster linie unter dem gesichtspunkte seines bildungswertes ins auge gefasst und gestaltet. Bei den gymnasien soll er als modernes bildungselement neben die antike treten, und bei den realanstalten soll er eine auf sprachunterricht beruhende bildung vermitteln, die als ein vollwertiger ersatz der humanistischen eintritt. Dass dem neusprachlichen unterrichte wirklich diese aufgabe gestellt ist, und dass die lösung dieser aufgabe die grundbedingung für die anerkennung der gleichwertigkeit humanistischer und realer bildung ist, geht aus den worten hervor, die in der vorjährigen preussischen schulkonferenz professor Harnack sprach, nachdem er seine bedenken über die zulassung von realgymnasiasten zum juristischen studium geäussert hatte: „Wenn deutsch, französisch und englisch so getrieben werden, dass sowohl die grammatik, wie die litteratur, wie die kunst des ausdrucks in wahrhaft wissenschaftlicher und zur herrschaft über die sprache führender weise gelehrt werden, sodass der junge mann in der geschichte der litteratur und der sprache der modernen völker wirklich lebt und webt, so wage ich nicht zu behaupten, dass also vorgebildete männer untüchtig wären, juristen und höhere verwaltungsbeamte zu werden.“ Es wird hier zugleich neben der einführung in das volkstum die zweite bedeutsame aufgabe des neusprachlichen unterrichts erwähnt, die kunst des ausdrucks in wahrhaft wissenschaftlicher und zur herrschaft über die sprache führender weise zu lehren. Dass auch hier die lektüre das wichtigste hilfsmittel ist, liegt auf der hand, und auch hier trifft die reformmethode mit jeder anderen methode wieder zusammen.

Solche aufgaben nun aber, die sich der neusprachliche unterricht, ohne rücksicht auf die methode für seine lektüre stellt, setzen voraus, dass bei dieser von anfang an auf die erreichung des hohen zieles hingearbeitet, dass die zu erstrebende sprachliche ausbildung und die einführung in das fremde volkstum systematisch auf die einzelnen stufen des lehrgangs verteilt und nur die wertvollsten und für beide zwecke am meisten geeigneten schriftsteller gewählt werden, und so tritt die forderung eines lektürekanons mit gebieterischer notwendigkeit auf als ein bedürfnis aller neusprachlichen lehrer und aller anstalten.

*Dr. Rosenbauer-München* hält die thesen für zu wichtig und inhaltreich, um sogleich darüber zu beschliessen; er beantragt, sie den vereinen zur beratung hinauszugeben und sie dann dem nächsten neuphilologentage zu unterbreiten.

Nachdem sich der *berichterstatter* und *prof. dr. Gärtner-Breslau* gegen diesen antrag ausgesprochen, da durch dessen annahme zwei kostbare jahre verloren gehen würden, wird derselbe abgelehnt.

Es wird in die beratung der thesen eingetreten.

*Oberlehrer dr. Löwisch-Eisenach* freut sich, seine eigenen anschauungen, die er kürzlich auch in einem schulprogramm niedergelegt hat,

in dem vortrage und den thesen wiederzufinden. Die auswahl der lektüre muss vom begriffe des volksbildes ausgehen, dessen züge sich in der geographie, der geschichte und der litteratur des volkes finden. Aber nicht alle veröffentlichungen, die zu diesen gebieten gehören, eignen sich auch zur lektüre. Was den schülern geboten wird, muss auf jeden fall künstlerisch sein, um sie innerlich zu heben. Bei der auswahl der lektüre müssen also grenzen gezogen werden, doch nicht zu enge, besonders in bezug auf das veraltetsein. Mag ein werk auch stofflich veraltet sein, so ist es doch der dichter selbst nicht, der eben nur einmal geboren wird. Redner empfiehlt, die vorgeschlagene arbeit recht frühzeitig und recht energisch in angriff zu nehmen.

*Prof. dr. Duschinski-Wien* hat bedenken gegen die aufstellung eines starren kanons; vor allem solle man nicht die beschränkung auf das 19. jahrhundert aussprechen, um nicht die schriftsteller des 20. auszuschliessen.

*Dr. Werner-Berlin* hält es nicht für richtig, sich auf schriftsteller zu beschränken, die spezifisch französische stoffe behandeln. Die lektüre habe auch die allgemeine geistige entwicklung der schüler zu fördern. Dieser gesichtspunkt, dass in den zu wählenden werken grosse gedanken zum ausdruck kommen müssten, bedürfe in den thesen der hervorhebung.

Die thesen 1—5 werden darauf mit grosser mehrheit angenommen.

Zu these 6 teilt der referent *direktor dr. Unruh* mit, dass davon abgesehen worden sei zu beantragen, den jetzt schon bestehenden Kanonausschuss auch noch mit der neuen aufgabe zu betrauen. Die arbeit könne nur geleistet werden von einer kleineren anzahl in enger persönlicher fühlung stehender mitglieder, und es sei deshalb als das richtigste erschienen, einem verein die arbeit aufzutragen.

*Professor dr. Knauer-Leipzig* schlägt als diesen verein den zu Breslau vor, der die vorarbeiten so eifrig besorgt habe und auch zur weiterführung der geeignetste sei.

*Direktor dr. Unruh* würde die wahl des vereins zu Köln für richtiger halten, da dessen mitglieder auf dem nächsten neuphilologentage sicher anwesend und in der lage sind, die vorschläge des ausschusses zu begründen und zu verteidigen.

*Professor dr. Gundlach* unterstützt den Knauerschen vorschlag.

In der abstimmung wird Breslau mit grosser mehrheit gewählt, und *oberlehrer dr. Reichel* sagt auf eine anregung hin zu, dass die vorschläge des ausschusses in den fachzeitschriften rechtzeitig bekannt gegeben werden sollen, damit bis zum nächsten neuphilologentage jeder verein und jedes mitglied sich ein urteil bilden könne.

*Professor dr. Duschinski-Wien* erklärt, dass der wiener verein prinzipiell gegen die aufstellung eines derartigen kanons, wie er vorgeschlagen ist, stellung genommen hat.

These 7. Der *berichterstatter* zerstreut die von professor Duschinski geäusserten bedenken, dass die schrifsteller anderer als des 19. jahrhunderts aus dem kanon ausgeschlossen sein sollten. Die möglichkeit, sie zu berücksichtigen, gebe das wort „vorwiegend"; es könnten demnach vor allem auch die klassischen dichter und werke des 18. jahrhunderts berücksichtigt werden; es erscheine unerlässlich, dass schüler, die eine vollanstalt verlassen, mit der französischen klassischen zeit oder mit Shakespeare in gewissem umfange bekannt gemacht worden sind. In diesem worte „vorwiegend" liegt auch — wie redner einem bedenken des professors Knauer gegenüber bemerkt — die möglichkeit begründet, neben klassischen dichtungen einmal ein prosawerk zu lesen.

Die versammlung nimmt these 7 mit mehrheit an.

Zu these 8 bemerkt der *referent*, dass sich das bedürfnis nach dem gebrauche eines lesebuchs neben den schriftstellerausgaben vielfach herausgestellt hat, das auch proben aus der lyrik zu enthalten habe, da zur lektüre einer spezialausgabe eines lyrischen dichters doch die zeit nicht bleibe.

Von mehreren seiten schliesst man sich diesem urteile über die nützlichkeit eines lesebuches an, und *oberlehrer dr. Klincksieck* macht darauf aufmerksam, dass es besonders gute dienste leiste, wenn etwa nach beginn eines semesters noch nicht oder vor schluss eines halbjahres nicht mehr mit der lektüre eines schriftstellers begonnen werden soll.

Es folgt die abstimmung, und auch these 8 wird mit mehrheit zum beschluss erhoben.

Mit einigen geschäftlichen mitteilungen schliesst der vorsitzende die sitzung nach 6 uhr.

### DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Donnerstag vormittag 9 uhr.

Vorsitzender professor dr. *Gärtner.*

Fs wird sofort in die verhandlungen über die praktische ausbildung der deutschen neuphilologen im auslande eingetreten, und es erhält das wort zu seinem vortrage über

*Mittel und wege zur beförderung der praktischen ausbildung unserer neusprachlichen lehrer (mit besonderer berücksichtigung deutscher lehrer des englischen)*

*professor Karl Breul-Cambridge,* welcher ausführt: Sein vor zwei jahren dem neuphilologentage zu Leipzig gewidmeter aufsatz über die gründung eines neuphilologischen institutes in London habe vielfache kritiken und widersprüche erfahren. Redner hat aber im grossen und ganzen an seinen damaligen anschauungen festgehalten; nur insofern hat er änderungen an seinen vorschlägen eintreten lassen, als er das wort „reichsinstitut" durch „zentrale" ersetzt hat. Das Reich als

solches ist für die schaffung eines neusprachlichen institutes nicht zuständig, so wertvoll auch der name des Deutschen Reiches für die einrichtung sein würde. Er hat sich auch überzeugen müssen, dass die zahl der stipendiaten zu hoch gegriffen gewesen ist. Auch die prüfung, die in aussicht genommen war, wird mit dem namen des Reiches zugleich wegfallen müssen.

Weder die schwierigkeit der geldfrage noch der hausfrage kann den redner schrecken. Die kosten werden schon mit der zahl der stipendiaten geringer werden und werden durch staaten, städte, körperschaften und einzelne personen, die für das projekt interessirt werden müssen, zusammenzubringen sein. Es muss dafür gewirkt werden durch petitionen, durch die tagespresse, durch vorträge in neuphilologischen und kaufmännischen vereinen, kolonialgesellschaften u. s. w., kurz in allen solchen körperschaften, die sich für die ausbildung der lehrer der neueren sprachen interessiren oder interessiren sollten. Für die zwei institute in Frankreich und in England würden jährlich 200 bis 250000 mark aufzubringen sein. Die neuphilologische lehrerschaft ist bisher bei der teilung der erde etwas zu kurz gekommen, und wenn sie sachlich und fest ihre forderungen vorbringt, so wird gewiss die hand des fiskus und hochgesinnter personen sich zu gunsten des projektes aufthun.

Schwieriger ist die hausfrage. Redner denkt nicht daran, dass die jungen neuphilologen im auslande wie in einem konvikt zusammenleben. Von den sechs monaten, die den stipendiaten gewährt werden sollen, haben sie fünf im anschluss an das institut zu verbringen und behalten den sechsten für sich frei. In diesen fünf monaten werden sie an vier tagen der woche einige stunden im institute zusammenkommen, um gewisse übungen zu betreiben; die drei übrigen tage werden wieder zu ihrer freien verfügung sein. Sie wohnen und speisen jeder in einer besonderen englischen familie, deren ausfindigmachung eine verantwortungsvolle aufgabe des vorstehers sein wird, und deren lösung am besten in London möglich ist. An dem institute wird alles englisch sein, nur der vorsteher wird ein deutscher anglist sein müssen, ein mann mit feinem taktgefühl, der den jungen neuphilologen als freundlicher, nicht aufdringlicher berater gegenübersteht. Er wird schon deshalb ein deutscher sein müssen, weil es manche dinge gibt, die einem deutschen im auslande, besonders einem, der zum ersten male hingeht, hinderlich sein können; für einen ausländer ist es schwer, ihn auf solche dinge aufmerksam zu machen, der landsmann kann es mit ein paar worten abthun. Das amt wird die volle kraft eines tüchtigen mannes erfordern. Die freiheit der jungen leute solle im vollen umfange gewahrt werden. Das gebäude mit grossem vorlesungsraum und einer gut gewählten bücherei müsse gut gelegen sein, es dürfe nicht eine auskunftei in einer seitengasse im 3. stock sein. Die angst vor dem allzu häufigen deutschsprechen der jungen leute teilt er nicht;

er rechnet auf ihren lerneifer und ihr ehrgefühl. Und wenn sie einmal durchaus deutsch sprechen wollten — wie verhalte es sich heute, wenn sie den tag über im britischen museum handschriften abgeschrieben haben, sitzen sie des abends in Glasshouse-street bei bayrisch bier und spielen skat und klagen über die englischen verhältnisse. Ihr englisch hören sie von den inhabern der pensionen, wo amerikaner, schweden und deutsche ein zweifelhaftes englisch sprechen, dann von kutschern und solchen, die für ein paar pence sich etwas mit ihnen abgeben.

Professor Wendt hat vorgeschlagen, die stipendiaten vielleicht auf ein halbes jahr nach Birmingham und auf ein halbes jahr nach Cambridge zu schicken. Cambridge ist zum studium, besonders während des sommers, wo die grossen prüfungen stattfinden, vollständig ungeeignet; die deutschen studenten würden dort nichts anzufangen wissen; etwas besser liegen die verhältnisse in Birmingham. Der einzige wirklich geeignete ort ist London, das in gerichtsverhandlungen, volksversammlungen, bibliotheken u. s. w. gelegenheit in fülle bietet zur ausbildung und anregung. Wer Oxford und Cambridge kennen lernen will, mag es von London aus in den tagen thun, die ihm zur freien verfügung stehen. (Lebh. beifall.)

Es folgt der vortrag des *Professors dr. Thiergen-Dresden:*

*Ein wichtiger schritt zur vollkommenen ausbildung der neuphilologen.*

Die neusprachlichen lehrer haben bis jetzt auf dreifache art versucht, sich die geforderte sprechfertigkeit und kenntnis des fremden landes anzueignen: durch studium auf ausländischen universitäten, durch auslandsreisen während der amtszeit, endlich durch annahme einer lehrerstelle im fremden lande. Nach des redners erfahrung kehren die, welche den letzteren weg einschlagen, mit dem reichsten sprachlichen gewinne heim; sie müssen diesen gewinn aber teuer erkaufen, da sie in der heimat ihr gehalt verlieren und einbusse an der dienstzeit erleiden. Zum besuche ausländischer universitäten fehlen den studirenden vielfach die mittel, und auslandsreisen nach der anstellung im amte erstrecken sich immer nur auf kurze zeit, und der urlaub dazu wird viel zu selten erteilt; sie kommen, wie ferienkurse, eigentlich nur zur auffrischung des gelernten in frage.

Die vorbereitung zum praktischen berufe ist nicht sache der universität. Dieser fällt nur die aufgabe zu, die philologisch-historische schulung der neuphilologen zu bewirken, und diese wissenschaftliche schulung darf nicht verkümmert werden, schon um des ansehens des standes willen. Doch könnte die neuere litteratur mehr betont werden, und vorlesungen über methodik wären sehr am platze. Was das amt an sprechfertigkeit erfordert, das bringt der junge neuphilologe bei antritt seines probejahres nur ungenügend mit; die thätigkeit der lektoren ist ja durchaus nützlich, aber die wenigen stunden in der woche reichen nicht weit.

Zur erlangung wirklicher sprechfertigkeit ist für den neuphilologen ein längerer aufenthalt im auslande unentbehrlich, und der praktischste weg, diesen aufenthalt zu ermöglichen und die damit verknüpfte absicht zu erreichen, ist der gegenseitige austausch der lehrer zwischen zwei ländern.

Ein solcher austausch lässt sich ohne grosse schwierigkeit ins werk setzen, und die vorteile für die betr. lehrer werden gewaltig sein: sie kommen in einen kreis gebildeter männer, und jede stunde bringt gelegenheit zur weiterbildung. Natürlich ist die aufgabe und arbeit für einen solchen lehrer, der an einer fremden schule eintritt, nicht leicht. Er muss taktgefühl besitzen im verkehr mit den fremden schülern und disziplin halten können; wer in letzterer beziehung aber in der heimat keine schwierigkeit hat, wird auch an der fremden schule bestehen; wem es in der heimat daran fehlt, der soll diesen weg nicht beschreiten.

Jeder der tauschenden lehrer übernimmt die klasse des anderen mit dem unterrichte in der muttersprache oder etwa in latein, geschichte oder geographie. Ein halbes jahr vor antritt ihrer lehrerstellen senden sie sich die lehrbücher, die geltenden vorschriften, die pensen u. s. w. zu, treten in briefwechsel miteinander, besprechen dabei die verhältnisse am orte und im kollegium u. dergl. m.

Gelegenheit zur verwendung der fremden sprache hat der lehrer an der ausländischen schule täglich und stündlich. Er sucht und findet anschluss an die kollegen, kann sich bei ihnen auskunft verschaffen, wird in ihre familien eingeführt, hospitirt in ihren stunden, nimmt die mahlzeiten mit den unverheirateten kollegen ein. Die ferien wird er mit grossem nutzen zu reisen im lande verwenden. Auch die schüler der anstalt haben ihren vorteil von der einrichtung: sie hören einmal ein halbes jahr lang echtes deutsch, resp. französisch.

Redner denkt sich, nachdem die betr. staaten grundsätzlich ihre zustimmung erteilt haben, den gang der sache im praktischen falle so, dass die einleitung der nötigen schritte der initiative des einzelnen überlassen wird, der durch eine fachzeitschrift einen lehrer zum wechseln suchen oder sich an eine zu gründende zentrale wenden wird, die in ähnlicher weise arbeiten könnte, wie etwa der Internationale stellennachweis. Was jetzt einen längeren auslandsaufenthalt meist verhindert, die sorge um die gewinnung eines vertreters oder einer finanziellen unterstützung, fällt ganz hinweg.

Den schon erwähnten briefwechsel zwischen den lehrern hält der redner für ebenso nötig und erspriesslich wie den schülerbriefwechsel, neben und mit dem er sehr gut organisirt werden und bestehen könnte.

Auf eine anfrage, die redner nach Frankreich gerichtet hat, ist ihm allerdings eine ablehnende antwort zu teil geworden; er bleibt aber der meinung, dass die französische regirung bereit sein wird, auf den vorschlag einzugehen, wenn er von der deutschen regirung aus

gemacht wird; sollte sie sich aber beharrlich weigern, so möge man sich an die Schweiz, an Belgien wenden, und sollten unsere verhandlungen mit England scheitern, etwa wegen der anders gearteten einrichtungen der englischen schulen, an denen das deutsche noch eine geringe rolle spielt, so haben sie vielleicht in Amerika, dessen schulwesen in hoher blüte steht, besseren erfolg.

(Schluss folgt.)

*Dresden.* E. Ahnert.

---

## NEUPHILOLOGISCHER PROVINZIALVERBAND HESSEN-NASSAU.

Die diesjährige hauptversammlung des N. P.-V. Hessen-Nassau fand am 6. mai im rathaussaal zu Geisenheim statt. In seiner begrüssungsrede gedachte der vorsitzende dr. Rossmann besonders der anwesenden mitglieder des kgl. provinzialschulkollegiums, der herren oberregirungsrat d. dr. Lahmeyer, geh.-rat dr. Paehler und provinzialschulrat dr. Kaiser, sowie des rektors der akademie zu Frankfurt, herrn prof. dr. Morf. Aus dem bericht über das vereinsjahr 1901/02 ist erwähnenswert die antwort des kgl. provinzialschulkollegiums auf das im vorigen jahr durch den vorsitzenden im namen des verbandes eingereichte gesuch, „das kgl. provinzialschulkollegium wolle bei dem unterrichtsminister dahin wirken, dass die in den französischen schulen eingeführte *vereinfachung der orthographie und grammatik* auch für die preussischen schulen geltung erlange“. In dieser antwort wird auf einen erlass des herrn unterrichtsministers vom januar 1901 verwiesen, wonach derselbe in der angelegenheit zunächst eine abwartende haltung einnehmen wollte und sich vorbehielt, die nötigen massregeln seiner zeit zu treffen. Nach ansicht des vorsitzenden wartet wohl heute niemand mehr auf eine ministerielle entscheidung, nachdem sich gezeigt hat, dass selbst in Frankreich die *tolérances* des ministers Leygues trotz der billigung der *Académie* sich noch nicht allgemeine anerkennung haben verschaffen können und die bücher und zeitungen nach wie vor in der alten orthographie erscheinen. Die weiteren ausführungen des vorsitzenden betrafen die staatlichen und städtischen *stipendien*[1], um deren vermehrung sich namentlich der sächsische neuphilologenverband sehr verdient gemacht hat, ferner die von prof. dr. M. Hartmann geschaffenen einrichtungen der fremdsprachlichen *rezitationen* und des *schülerbriefwechsels.* Jene sollten aus allgemeinen mitteln bestritten werden, damit die teilnahme aller schüler gesichert wird.[2] Zum schluss

[1] In der vom Allgemeinen D. N.-V. herausgegebenen oktoberstatistik ist die stadt Eschwege nachzutragen, die ebenfalls jährlich eine summe zur weiteren ausbildung der neusprachlichen lehrer ausgesetzt hat.

[2] Die stadt Frankfurt gewährt neuerdings hierfür m. 600 jährlich.

F. D.

wünschte der vorsitzende, dass die eifrige thätigkeit des sächsischen verbandes dem Hessen-Nassaus zum vorbild und ansporn dienen möge.

Als *delegirter* für den in der pfingstwoche zu Breslau stattfindenden neuphilologentag wird prof. dr. Gundlach abgeordnet.

Die *rechnungsablage* des kassirers wird geprüft und es wird demselben entlastung erteilt.

Zur besprechung gelangen die *vorschriften* der neuen lehrpläne sowie der prüfungsordnung bezüglich der *schriftlichen arbeiten im französischen und englischen.*

Was erstere anlangt, so wird die bestimmung, dass in den unter- und mittelklassen der realanstalten in beiden fremdsprachen wöchentlich eine vom lehrer zu korrigirende arbeit zu leisten ist, als eine schwere belastung der ohnehin angestrengten neuphilologen empfunden. Allerdings kommt es ja bei diesen arbeiten weniger auf die länge als auf ihre öftere wiederholung an, und deshalb kann nach den ausführungen eines der herren mitglieder des kgl. provinzialschulkollegiums die übung verhältnismässig kurz sein, so dass zu ihrer anfertigung in der schule eine halbe stunde genügen dürfte; überdies sollen die direktoren bei der festsetzung der stundenzahl die korrekturlast der neuphilologen berücksichtigen.

Was die prüfungsarbeiten betrifft, so erregte § 5, 2c bedenken, wonach für realgymnasium und oberrealschule eine französische und eine englische arbeit gefordert werden, „und zwar in einer dieser sprachen ein aufsatz, in der anderen eine übersetzung aus dem deutschen". Hiernach ist nicht mehr wie bisher ausgesprochen, dass in der einen bestimmten sprache ein aufsatz, in der anderen eine übersetzung zu liefern ist, sondern die entscheidung, welcher sprache der aufsatz und welcher die übersetzung zuzuweisen ist, steht der aufsichtsbehörde für jeden einzelnen fall zu. Diese auffassung wurde von den anwesenden mitgliedern des kgl. provinzialschulkollegiums für zutreffend erklärt. Doch dürfte in dieser frage wohl jedesmal der charakter der anstalt entscheidend sein, indem der betreffende provinzialschulrat derjenigen beider sprachen den aufsatz zuweist, der die meisten stunden im lehrplan zukommen. Es wurde allseitig anerkannt, dass diese bestimmung eine erschwerung des examens bedeute, indem bis zum jeweiligen bescheid der behörde in beiden sprachen das übersetzen sowohl wie der aufsatz geübt werden müsste. Es wird daher dem delegirten anheimgegeben, bei dem neuphilologentag einen antrag einzubringen, der auf eine änderung dieser unklaren vorschrift abzielt.[1]

---

[1] Inzwischen ist der von prof. dr. Gundlach eingebrachte *antrag* in folgendem wortlaut: „Der X. deutsche neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass bezüglich der durchführung von § 5 2c der reifeprüfungsordnung die freiheit der einzelnen anstalten, ob ein aufsatz oder eine übersetzung in den neueren sprachen anzufertigen ist,

Über die bethätigung des vereins in der *kanonfrage* berichtet prof. Gundlach. Im ganzen sind 28 gutachten eingegangen, die hauptsächlich die ausgaben des Stolteschen verlags betreffen. Der referent verbreitet sich bei diesem anlass über die kanonangelegenheit und kommt zu dem schluss, dass die bisherige arbeit nicht zum ziel führt, da die subjektiven urteile über den wert oder unwert einer schriftstellerausgabe zu verschiedenartig ausfallen. Vielleicht dürfte es ratsam sein, zuerst ein beschränktes gebiet, z. b. das historische ins auge zu fassen, um eine anzahl schriftsteller festzustellen, die von tertia an, mit dem geschichtsunterricht korrespondirend, gelesen werden könnten. Die ausführungen des referenten fanden den ungeteilten beifall der versammlung.

Dr. Diehl berichtet über die dem bevorstehenden neuphilologentag vorgelegten *Thesen von Thiergen-Dresden und Wendt-Hamburg.* Der antrag Thiergens wird als unmöglich verworfen. Die thesen Wendts geben anlass zu einer debatte. Herr geh. rat dr. Paehler betont die wichtigkeit der praktischen vorbildung der neuphilologen und hält die bisherige art der ausbildung für durchaus unzureichend. Gerade dem jungen lehrer muss gelegenheit gegeben sein, die sprache so gründlich zu erlernen, dass er mit seinem eintritt in den dienst herr des gesprochenen wortes ist. Auch die schon länger im beruf stehenden neuphilologen bedürfen der auffrischung und ergänzung ihrer kenntnisse und ihrer sprachfertigkeit, und deshalb ist mit allen mitteln danach zu streben, dass die staatlichen wie die städtischen stipendien vermehrt werden, um den besuch des auslandes für studienzwecke zu erleichtern.

Von besonderem interesse waren die mitteilungen des herrn prof. Morf, rektors der akademie für sozial- und handelswissenschaften zu Frankfurt a. M., über das in Zürich befolgte verfahren, die studenten der neueren sprachen praktisch auszubilden. Für die Schweiz, so führte der redner aus, war von jeher die ausbildung im mündlichen gebrauch des französischen sehr nötig, mit rücksicht auf die internationale lage des landes, sowie auf die mehrsprachige bevölkerung. Man ist nun

---

möglichst gewahrt wird,“ in Breslau nahezu einstimmig angenommen worden. Der vorstand des D. N.-V. wird ihn dem preussischen unterrichtsministerium überreichen. Es wurde übrigens festgestellt, dass die absicht der unterrichtsbehörde bei der abfassung des betr. § die gewesen sei, unter berücksichtigung der eigenart der verschiedenen anstalten denselben möglichst bewegungsfreiheit zu wahren. Danach würde sich die angelegenheit voraussichtlich so gestalten, dass die einzelnen anstalten ihren wunsch — ob aufsatz oder übersetzung — dem kgl. provinzialschulkollegium unterbreiten und dieses, dem die letzte entscheidung zusteht, dem wunsche der betr. anstalt möglichst rechnung tragen wird.

nach und nach davon abgekommen, die studenten nach Freiburg, Neufchâtel oder Genf zu schicken, weil dort das deutsche element stark vertreten ist, und weil erfahrungsgemäss die deutsche akademische jugend wenig verkehr mit den französisch sprechenden kommilitonen pflegt, sondern zu sehr in sich zusammenhängt und daher einer wirksamen schulung in der umgangssprache verlustig geht. Vielmehr bereitet man die studenten durch praktische und theoretische unterweisungen für den *aufenthalt im auslande* vor. Während der grossen ferien hat man sie dann jedesmal in kleine französische provinzialstädte, sogar in dörfer geschickt, wo sie bei dem lehrer oder geistlichen ein unterkommen fanden. Das wichtigste dabei war, dass nur je ein deutscher auf einen ort kam, damit die vollständige isolirung desselben in französischer umgebung stattfinden konnte. So musste der junge mann sich notgedrungen stets in der französischen sprache bethätigen, und er wurde durch die umgebung vor zersplitterung bewahrt. Nach der rückkehr zur hochschule wurden durch berichte des studirenden und nachkontrolle seitens des lehrers die gewonnenen kenntnisse festgestellt, durch weitere übungen befestigt, verarbeitet und zum freien gebrauche nutzbar gemacht. Nachdem man in dieser weise mehrmals verfahren hatte, hat sich ergeben, dass der student über eine recht zufriedenstellende sprachfertigkeit verfügte.

Der vertreter des verbandes für den neuphilologentag wird ersucht, in dem von der versammlung geäusserten sinne für eine entsprechende vereinigung der leitsätze *Breuls* und *Wendts*, sowie eventuell der vorschläge *Morfs* einzutreten, dagegen die anträge des dr. *Klincksieck*-Halle abzulehnen.

Der festsetzung des beitrags zum D. N.-V. auf m. 1,50 stimmt die versammlung zu; dagegen wird die gewährung von m. 300 seitens des D. N.-V. an die neuphilologische zentralbibliothek zu Leipzig nicht gutgeheissen, da die benutzung derselben nur ortsansässigen, nicht aber auswärtigen kollegen ermöglicht ist.

Der beginn des vereinsjahrs für den verband Hessen-Nassau wird auf den 1. januar festgesetzt. Die neuwahl des vorstandes ergibt die wiederwahl des bestehenden mit ausnahme des eine solche ablehnenden dr. Römer-Frankfurt, für den Hauck-Marburg eintritt. Der vorstand besteht demgemäss aus den herren: dr. *Rossmann*-Wiesbaden, vorsitzender; prof. dr. *Gundlach*-Weilburg, stellvertreter des vorsitzenden; dr. *Diehl*-Wiesbaden, schriftführer; *Baseler*-Hanau, stellvertreter desselben; *Hauck*-Marburg, kassirer; prof. dr. *Kressner*-Kassel, dr. *Krüger*-Kassel, dir. dr. *Winneberger*-Frankfurt, *Pohl*-Karlsruhe.

*Wiesbaden.* Dr. DIEHL.

---

# VERMISCHTES.

## BEMERKUNGEN ZU EINIGEN PUNKTEN DER ENGLISCHEN GRAMMATIK.

1. *Relative adverbien.* In einigen grammatiken und auch *N. Spr.* IX, 552 werden die relativen adverbien *whereon, wherewith* u. s. w. als „veraltet“ bezeichnet. Ich kann bei keinem englischen grammatiker etwas finden, was diese behauptung rechtfertigen könnte, und ebensowenig haben mich meine studien von der richtigkeit dieser ansicht überzeugen können. Jedenfalls hat den anstoss dazu eine stelle aus Storm, *Englische philologie* II, 1025, gegeben, wo es heisst: „Die verf. scheinen nicht gesehen zu haben, dass formen wie *whereof, thereby nur litterarisch* sind, nicht der wirklichen, lebenden, gesprochenen sprache angehören.“ Aber hier sagt doch auch Storm durchaus nicht, dass diese formen *veraltet* sind. Sicher soll auch der unterricht auf die gesprochene sprache gebührend rücksicht nehmen, aber doch nicht ausschliesslich. Thäte er das, so würde er in ein anderes, ebensowenig entschuldbares extrem verfallen, wie früher, wo er die umgangssprache mit verachtung strafte. Jedenfalls kann nicht geleugnet werden, dass selbst in unterhaltungsschriftstellern diese formen allenthalben dem leser entgegentreten, sogar im gesprochenen englisch, so z. b. Yonge, *Nuttie's Father* II, 217: *I declare, Mark, if he does not succeed we'll do it. We'll hire an organ,* WHEREON *you shall play.* Ebenso findet sie sich in zeitungen, wie z. b. *There is only a small loophole* WHEREBY *the ennemy can escape* (*Weekly Times*). — *The modern abomination of desolation is a big bill* WHEREON *is inscribed Public Advantage* (ibid.). — *The Morning Post . . . makes these coming manœuvres a peg* WHEREON *to hang the complaint that no text book on naval scouting has been produced by the Intelligence Department* (*Army and Navy Gazette*). Die formen kommen aber auch in vielgelesenen schulschriftstellern nicht selten vor, so z. b. gleich im anfang des *Cricket on the Hearth: The water was in that . . . sort of state* WHEREIN *it seems to penetrate through every kind of substance;* oder in den *Sketches: His whiskers meeting beneath the chin seemed*

*strings* WHEREWITH *to tie it on.* — *She bore a large brass ladle,* WHEREIN *to receive what she figuratively called the tin* (ibid.). — Es heisst in Eliots *Middlemarch,* p. 29: *I can at least offer you an affection hitherto unwasted, and the faithful consecration of a life which, however short in the sequel, has no backward pages* WHEREON, *if you choose to turn them, you will find records such as might justly cause you either bitterness or shame.* Da man aber sagen könnte, dass zwanzig bis dreissig jahre im sprachgebrauch für das veralten oft viel zu bedeuten haben, habe ich noch die ersten hundert seiten eines neuen romanes mit ganz modernem inhalt (selbstfahrer, unterseekanal von Frankreich nach England) mit rücksicht auf diese „veralteten" formen durchgelesen. Man liest da (Pemberton, *Pro Patriâ,* T. E. 3499): p. 14. *A thousand miles or more lie between this sunny bay of Abbazia and the old town of Calais,* WHERETO *he rode upon that good day of June.* — p. 31. *We could see the candles upon the dinner-table* WHEREAT *we were about to sit.* — p. 37. *The book* WHEREIN *we wrote must be the book of our lives.* — p. 42. *It may be some surpassing gratitude to that sea* WHEREBY *I stood.* — p. 70. *Some vast unfathomable pit,* WHEREUNTO *all this burden of steel and wood was cast,* WHEREFROM *these shadowy figures had emerged.* — p. 95. *The open field* WHEREIN *there would be many a hiding place.* — p. 98. *She must pass the place* WHEREBY *I rested.* — Man kann n. m. d. diese formen nicht „veraltet" nennen, denn veraltet ist doch nur, was nicht mehr gebraucht wird.

2. *No one but you can do it.* In diesem satze soll nach *N. Spr.* IX, 553 *but* präposition sein; ae. *b(e)ûtan ausser.* Dass *but* präposition (und auch adverbium) sein kann und noch jetzt als präposition gebraucht wird und auch von mir als präposition anerkannt wird, geht aus § 196, 5 meiner grammatik hervor. Dagegen lässt sich nicht abstreiten, dass im neuenglischen *but* vorwiegend die funktion einer adversativen koordinirenden konjunktion übernommen hat. Wenn in obigem satze wirklich *but* noch als präposition empfunden würde, müsste in anderen personen unbedingt der objektskasus stehen, es demnach heissen: *No one but* HIM *(them) can do it; no one but* US *can do it;* statt dessen ist m. w. nur der nominativ gebräuchlich: *No one but* HE *can do it,* wie auch aus dem kurz darauf folgenden zitat aus Mrs. Heman's gedicht *Casabianca* hervorgeht: *The boy stood on the burning deck, Whence all but* HE *had fled.* — Demnach scheint es mir durchaus berechtigt, um dem schüler diesen schwierigen stoff verständlich zu machen, die sätze in der angedeuteten weise zur adversativen satzverbindung zu ergänzen.

3. *Zur consecutio temporum.* In den meisten grammatiken wird, wie auch *N. Spr.* IX, 553, behauptet, das tempus des nebensatzes sei (immer) von dem des hauptsatzes abhängig. Dagegen behaupte ich, dass dies nur bei innerer abhängigkeit (thatsächlichem zusammenhang) der fall ist, und habe daneben folgende regel aufgestellt: „Die handlungen, die man bespricht, über die man denkt und urteilt, können in

der gegenwart, vergangenheit und zukunft liegen. Nebensätze, die von verben des sagens, denkens oder urteilens abhängen, können daher in jedem tempus stehen." Es wird nun gesagt, es könne nicht heissen: *I told you that he is (will be) at home.* Man braucht nur *already* einzufügen um zu sehen, dass es sehr wohl so heissen kann: *I told you already, that he* IS *at home; that he* WILL BE *at home (in a week), that you will find him at home.* — *Here they* THINK *that the Romans* LANDED. — *Their father* TOLD *them that these villages* ARE *full of people who come to enjoy the fresh air.* Ganz hinfällig ist die obige regel über die abhängigkeit des tempus z. b. in relativsätzen, wo stets das den thatsachen entsprechende tempus steht: *They* ARE *still laughing at the mad Anglais, who* TOOK *a coal-shaft for a tunnel.* — *Vous* DISIEZ, *à propos des femmes qui* SONT *victimes du mariage* etc. — Eben weil ich bei abfassung meiner grammatik induktiv verfahren bin, habe ich mich öfter gezwungen gesehen, von den landläufigen regeln abzuweichen. Zum beleg für die von mir aufgestellte regel führe ich noch einige französische beispiele aus Gyp, *Totote,* an. *Si ça arrivait* JE CROIS *qu'on ne s'embêterait pas.* Hier müsste nach jener regel das *conditionnel* im hauptsatz stehen; da hier aber eines der verben des sagens und denkens steht, wird es in den davon abhängigen objektsatz übernommen. — *Je* VOULAIS *dire qu'il* EST *effrayant.* — *Vous* SAVEZ *bien que je ne* VOULAIS *plus quitter Paris.* — *Je* CROIS *bien qu'il n'*AVAIT *qu'une idée.* — *Je* SAIS *que je vous* CROYAIS *franche, sincère et délicate et que vous* ÊTES *au contraire la femme la plus habile.* — *Je* PENSE *à ce que vous me* DISIEZ *l'autre jour.* — *Je* COMPRENDS *pourquoi Paul ne* RÉPONDAIT *pas.* — *Je ne* SAIS *plus ce que j'*AVAIS *l'intention de dire tout à l'heure.*

Ich muss also durchaus daran festhalten, dass die von mir aufgestellten regeln über die folge der zeiten richtig sind.

4. *Zur bedeutung der tempora.* Über die bedeutung der *tempora* findet man oft merkwürdige dinge. So steht z. b. in einer grammatik: „Das imperfekt drückt die vollendete handlung im vollendeten zeitraum aus (*Yesterday I saw the Queen for the first time*), das perfekt die unvollendete handlung, die in der vergangenheit beginnt und in der gegenwart noch fortdauert (*There has been fine weather to-day*)." *N. Spr.* IX, 553 wird gesagt, das von mir § 131 aufgestellte schema habe auf den ersten augenblick etwas bestechendes, sei aber irreführend; das imperfektum bezeichne keine unvollendete (also eine vollendete) und das perfektum keine vollendete (also eine unvollendete) handlung. Dass das von mir auf grund der anschauung der zeit aufgestellte schema — für alle völker schliesslich dasselbe — richtig ist, geht n. m. d. schon daraus hervor, dass es nicht nur von mir und anderen deutschen grammatikern, sondern ganz genau so auch von englischen grammatikern aufgestellt worden ist, so z. b. von Macmillan & Hakim, p. 111:

| | | | |
|---|---|---|---|
| PRESENT (Zeitraum) | NOT PERFECT (Zustand der handlung) | *indefinite* | *I praise.* |
| | | (Form der aussage über den verlauf.) | |
| | | *continuous* | *I am praising.* |
| | PERFECT | *indefinite* | *I have praised.* |
| | | *continuous.* | *I have been praising.* |
| PAST | NOT PERFECT | *indefinite* | *I praised.* |
| | | *continuous* | *I was praising.* |
| | PERFECT | *indefinite* | *I had praised.* |
| | | *continuous* | *I had been praising* u. s. w. |

Auch Mason hat dasselbe system, nur nicht ganz so logisch scharf wie Macmillan, da er die kategorie *not perfect* weglässt und *not perfect indefinite* = *indefinite* und *not perfect continuous* = *imperfect* setzt. Aber auch er bezeichnet *I have praised* als *present perfect.* Nachdem ich so die übereinstimmung meiner anschauung mit denen englischer grammatiker festgestellt habe, dürfte zunächst erwiesen sein, dass mein schema für das englische nicht gut irreführend sein kann.

Ganz unerklärlich scheint es mir, inwiefern das englische perfektum keine vollendete handlung bezeichnen soll. Schon die zusammensetzung: PRAESENS + *participium* PERFECTI zeigt doch schon die vollendete handlung der gegenwart an. *I have written a letter,* da ist man doch sicher mit dem schreiben fertig. *I have done,* da bin ich doch fertig; die handlung ist vollendet.

Von einer der vergangenheit anheimgefallenen handlung[1] kann ich aber nur erinnerungsweise sprechen, und ich kann mich der handlung erinnern 1. zur zeit ihres beginns (eintretende handlung), 2. zu einer zeit, wo sie noch andauerte (unvollendete handlung), 3. zu einer zeit, wo sie abgeschlossen war (vollendete handlung). — 1 und 2 sind unvollendete handlungen und werden im englischen sprachlich nicht streng geschieden, sondern durch das imperfekt (*indefinite* oder *continuous*) ausgedrückt. Eine vierte möglichkeit ist die, wo man sich der vergangenen thatsache als solcher ohne rücksicht auf ihren verlauf erinnert; diese empfindet der engländer auch als unvollendet: *Yesterday (about this time) I went to town,* er braucht eben dafür das imperfektum, das also eine der vergangenheit angehörige handlung bezeichnet, deren ich mich als einer unvollendeten (damals eintretenden oder damals noch andauernden) erinnere oder die ich als eine solche (unbestimmt) empfinde. Alles, was der vergangenheit angehört und ausdrücklich als der vergangenheit angehörig bezeichnet wird, muss im *past imperfect* stehen (eintretende, unvollendete, dem verlauf nach unbestimmt gelassene handlung); nur wenn die handlung ausdrücklich als vollendet bezeichnet werden soll, steht das *past perfect.* — In dem eingangs angeführten satz *The weather has been fine to-day* handelt es sich nicht um eine handlung, sondern um einen zustand. Beurteilt wird dabei

[1] Was von der handlung gilt, gilt auch vom zustand.

der zustand des wetters mit rücksicht auf den bis zur abgabe des urteils verflossenen zeitraum, der damit abgeschlossen, also vollendet ist. Ganz gleichgültig ist dabei, ob später sich das wetter ändert, oder ob es bleibt, wie es ist. Man wird das urteil in dieser form auch erst aussprechen, wenn man vom ausflug heimkehrt, wenn der tag zu ende ist; wollte man es vorher abgeben, so würde man sicher sagen: *Up to now the weather has been (kept) fine.* Damit ist dann sofort die *letzte grenze* für die in der gegenwart vollendete handlung oder den zu beurteilenden zustand eingeführt, die sonst nicht ausdrücklich genannt wird: das *jetzt,* d. h. der augenblick, in dem das urteil ausgesprochen wird. Der begriff des *jetzt* ist aber wesentlich verschieden von dem der *gegenwart,* die aus den dem jetzt zunächstliegenden teilen der vor- und nachjetztzeit gebildet wird. Dieser teil der vorjetztzeit wird bald enger, bald weiter gefasst, im vergleich zur ewigkeit bleibt er stets minimal; doch muss er immer als gegenwart bezeichnet werden: *to-day, this week, this month, year* u. s. w. (dagegen als der vergangenheit angehörig: *yesterday, last week, month, year*). Daraus ergibt sich dann, dass der abschluss einer in der gegenwart vollendeten handlung in die vorjetztzeit fallen kann und durchaus nicht mit dem jetzigen augenblick zusammenfallen muss: *To-day I have taken a walk,* da kann man schon seit stunden zurückgekehrt sein. Trotzdem handelt es sich um eine vollendete handlung der gegenwart.

*Dresden.* KONRAD MEIER.

---

## ENTGEGNUNG.

Herr dr. Konrad Meier bemerkt im februarheft dieser zeitschrift in seinem aufsatz über „Alphonse Daudets *Petit chose* als einführung in französisches schulleben“, dass in der am 17. april 1900 in Dresden abgehaltenen sitzung der neuphilologischen abteilung des Sächsischen gymnasiallehrervereins nach dem berichte sich „ein herr“ gegen sein von ihm herausgegebenes buch, Laurie, *Mémoires d'un collégien,* ausgesprochen, dabei aber von verschiedenen seiten widerspruch erfahren habe. Dieser herr ist der unterzeichnete, und er hält es für seine pflicht, die gründe, die ihn zu seiner ablehnenden haltung bestimmten und noch heute bestimmen, näher darzulegen.

Als er in der erwähnten sitzung seine bedenken gegen die einführung des buches äusserte, ging er von dem grundsatze aus, dass ein buch nur dann für die schullektüre empfohlen werden kann, wenn es den schüler in geistiger und moralischer hinsicht wirklich zu fördern im stande ist. Ist es aber von vornherein zweifelhaft, ob es für unsere schüler erspriesslich ist, sie in fremde schulverhältnisse, die in der gestalt persönlicher erlebnisse geschildert werden, einzuführen, da sie dadurch weder geistig noch gemütlich aus ihrer sphäre hinausgehoben, sondern in ihrem kreise festgehalten werden, so bedarf die frage der einführung einer besonders gewissenhaften prüfung bei einem werke,

das das leben an einem französischen gymnasium (mit internat) mit seinen mehr oder minder offenkundigen, in den eigenartigen verhältnissen liegenden missständen uns vor augen führt; und wenn es sich um den anspruch handelt, ein solches werk auf den *kanon* der französischen lektüre eines *gymnasiums* (denn darum handelte es sich ausschliesslich in der oben genannten sitzung) zu setzen, das sowieso in seiner stundenzahl für dieses fach so ausserordentlich beschränkt ist. Dass Lauries buch keine ausnahme von den übrigen macht, die französische schulerinnerungen zum gegenstande haben, dass es im gegenteil geeignet ist, die sittlichen anschauungen unserer schüler (und noch dazu in den flegeljahren, denn es ist ja für untersekunda bestimmt) ungünstig zu beeinflussen, das wird am besten eine analyse des werkchens, wenigstens für jeden vorurteilslosen, erweisen.

Wie die gesamte erziehung in den französischen höheren schulen auf dem ungesunden grundsatz des nur nach äusserem erfolg haschenden wettstreites beruht (cf. jesuitenschulen!) und alle mittel ergreift, den persönlichen ehrgeiz des schülers anzustacheln, so ist auch der hauptinhalt des Laurieschen schulromans nichts weiter als die darstellung des kampfes um den vorrang (*la priorité,* s. 106) zwischen dem helden Besnard und seinem nebenbuhler Parmentier. Nicht darum handelt es sich, in den wissensstoff einzudringen und ihn ruhig zu erfassen, nicht um die erwerbung tüchtiger kenntnisse, sondern darum, den nachbar zu überflügeln, ihm mehrere *points* abzugewinnen, darum, wer den „preis" davonträgt, wer auf die ehrenbank zu sitzen kommt und welchen platz er da einnimmt. So erlangt auch unser held Besnard für eine woche den *poste enviable et envié* des ersten auf dieser ehrenbank. Wie sehr dieser durch das ganze buch hindurch angepriesene ehrgeiz alles sinnen und trachten des helden beherrscht, zeigt sich schon beim ersten besuche seiner eltern. Im sprechzimmer ist nach der umarmung sein erster gedanke, dass die dort aufgestellte ehrentafel (auf der die namen der „sieger" allwöchentlich eingetragen werden) noch leer ist. Es ist daher nur natürlich, dass er später nach der letzten semesterprüfung den „grossen tag" der verkündigung der ergebnisse mit fieberhafter ungeduld erwartet und jeden abend *des lettres enflammées* nach hause schreibt. Dieser krankhafte ehrgeiz wird noch durch den vater selbst angestachelt. Um das heissersehnte ziel seiner ferienwünsche, eine flinte, zu erreichen, verlangt der vater von ihm, dass er zu ostern „mindestens" zwei preise mit nach hause bringe, einen gesamtpreis in den wissenschaften und einen preis im turnen. Die jagd nach diesen preisen füllt den übrigen teil des buches aus. Trotzdem der held durch den umgang mit schlechten klassengenossen seinen ehrenplatz verliert, rafft er sich doch in den weihnachtsferien, die er zur strafe für einen groben frevel in der anstalt verbringen muss, wieder auf und arbeitet so fleissig, dass er seinem nebenbuhler und damit der aussicht auf den osterpreis wieder näher kommt. Dieser,

von gleichem ehrgeize wie er beseelt, wird durch nächtliches arbeiten und sonstige überanstrengung krank und kann an einem geschichts-extemporale nicht teilnehmen, so dass B. erster wird, was ihm die fehlenden 10 punkte wieder einbringt. Seinem — feinde aber (wie können auch bei diesen wechselnden siegen und niederlagen kameradschaftliche gefühle aufkommen?) geschieht nach aussage seines lehrers ganz recht, weil er versäumt, durch turnübungen seinem angestrengten geiste das nötige gegengewicht zu geben. Bei der semester-prüfungsarbeit, an die beide mit gleichviel punkten herantreten, siegt B. nur deshalb, weil sein nebenbuhler, einer edelmütigen regung folgend — er hatte die aufgabe schon in den ferien mit dem vater übersetzt — freiwillig vom wettbewerb zurücktritt. Das ende des erhebenden wettstreites ist, dass beide vom rektor mit dem ersten preise ausgezeichnet werden, eine entscheidung, die mit einstimmigem „beifall" von der klasse aufgenommen wird.

Dass unter diesen verhältnissen, wo alles *nur* auf den äusserlichen erfolg abzielt, die rücksicht auf das liebe ich, die eitelkeit, die hauptrolle spielen muss, ist wohl nicht verwunderlich und zeigt sich wiederholt in der erzählung. So in dem wettstreit im tafelrechnen, wo es heisst: *Mr. Delacour me dit un «très bien» qui mit du baume sur mon amour-propre, et je revins à mon banc, triomphant pour la seconde fois* (s. 49), und als er sich während des ausgehetages mit seinem vater auf der belebten promenade des städtchens zeigt, scheint es ihm *que toute la ville avait les yeux fixés sur ses galons;* damit hängt aufs engste zusammen, dass, als er durch schlechtes beispiel verführt, ein nachlässiger und frecher schüler wird, es sein grösster schmerz ist, dass er seine *galons de sergent, ces insignes de l'honneur* verliert. — Eine andere einrichtung, die mit dem ganzen system des *opus operatum*, der äusseren werkgerechtigkeit zusammenhängt, ist die der *exemptions*. Ein schüler, der gewisse gute noten oder plätze erhalten hat, bekommt von der schule scheine von verschiedener farbe (je nach ihrem werte) und kann sich damit von verschiedenen strafen loskaufen. Es wird damit ein förmlicher sport getrieben, und wir sind zeugen eines geradezu schmählichen ablasshandels. *Le comble de la joie était pour lui — Verschuren — d'attirer sur sa tête une punition méritée, puis, le moment venu, de tendre d'un air digne une exemption au maître d'études en disant: «Je paye»* (!), und als ihm der lehrer ankündigt, dass er ihm die erlaubnis auszugehen entziehen lassen wird, *il n'en avait fait que rire et avait dit très haut: «Ça m'est égal, je paye!» en agitant deux exemptions blanches.* Wie erhebend und anspornend sind solche beispiele für unsere jugend!

Das führt uns hinüber zum zweiten teile unserer erörterung, der betrachtung der zucht auf den französischen schulen. Sie bietet uns nichts erfreulicheres, wohl aber finden wir gelegenheit, die unerquicklichsten dinge auf diesem gebiete verzeichnen zu müssen. Gleichsam als einleitung zu diesem kapitel erhalten wir gleich im anfange die

belehrung, dass ein verbot bestehe, in reih und glied zu plaudern, erfahren aber zu gleicher zeit, dass dies verbot mehr theoretischen als praktischen wert besitze, denn es werde beständig verletzt, ohne dass jemals eine bestrafung eingetreten sei. So vorbereitet, betreten wir die arbeitsstube (*étude*) und sehen den armen *pion*, der in einem beständigen geheimen krieg mit seinen schülern steht und von diesen weder geliebt noch geachtet wird, auf dem katheder seines nichts weniger als beneidenswerten amtes walten, während die schüler an ihren pulten arbeiten; arbeiten — doch auch für zerstreuung ist gesorgt, denn in den pulten fristen weisse mäuse, seidenraupen, meerschweinchen, sperlinge, sogar igel ein beschauliches dasein, ja B. pflegt später selbst eine gefangene eidechse hinter seinen büchern, eine pflege, die freilich, genauer betrachtet, nichts als tierquälerei ist. Schon die erste arbeitsstunde ist vielversprechend. Es läuft ein zettel von hand zu hand, der die geistreiche frage an den neuankömmling B. enthält: *Comment va ton oncle de Chartres?*, eine frage, die nicht ohne antwort bleibt. Auf einen verweis des lehrers gibt ein schüler (Perroche) eine freche antwort, *qui eut le privilège d'enchanter ses condisciples;* er erhält zwar dafür ein pensum von 200 zeilen zur abschrift, wird aber nicht im geringsten dadurch beeinflusst und zeichnet als nächste arbeit eine karikatur seines lehrers. Dann schreibt er die übersetzung seines nachbars ab und beschäftigt sich schliesslich mit — fliegenfangen. Als er vors katheder gerufen wird, um seine griechischen vokabeln herzusagen, klebt er das aus dem buche herausgerissene blatt unter die randleiste des katheders und liest die wörter einfach ab — seine unthat wird aber entdeckt und mit weiteren 300 zeilen gesühnt. Aber auch diese strafe gleitet wirkungslos an ihm ab, er setzt seine betrügereien ruhig fort und schreibt für die griechische unterrichtsstunde die wörter nun auf seine innere handfläche, hat aber auch damit kein glück, sondern wird in der unterrichtsstunde selbst ertappt und kommt für diese neue freche täuschung mit einem blossen mündlichen verweis weg. Unsere schüler erhalten hier also rezepte zur hintergehung ihrer lehrer! Von einer besserung oder wegweisung dieser „perle“ erfahren wir leider nichts.

Das tollste stück ist der streich, den der durch schlechten umgang verdorbene held des buches, B., dem trommler des gymnasiums spielt. Er bringt unter seinen kumpanen die nötige summe zusammen, um durch einen externen zwei liter branntwein kaufen zu lassen, und lässt diese dann wohlverpackt in die hände des alkoholischen genüssen nicht abgeneigten trommlers gelangen, um diesen so betrunken zu machen, dass er am nächsten morgen das wecktrommeln versäume. Die art, wie ihm nahegelegt wird, das quantum rasch und gründlich auszutrinken, ist so raffinirt, dass sie jedem gewiegten gauner ehre machen würde. Die folgen sind denn auch entsprechend: der arme, dessen böse instinkte so schmählich ausgebeutet werden, verfällt in

ein *delirium tremens,* sein leben steht lange in gefahr, und die herbeigerufenen ärzte wissen nicht, ob eine rettung möglich ist. Dieser streich lässt sich durch nichts beschönigen, wenn auch der schuldige sich selbst meldet und mit karzer und entziehung des weihnachtsurlaubes bestraft wird (übrigens eine sehr milde strafe!). Jedenfalls muss man sich fragen, ob wir lehrer des französischen am gymnasium nichts nützlicheres und notwendigeres zu thun haben, als unsere schüler mit diesen „dummen streichen" im *regelmässigen schulunterricht* bekannt zu machen. Wahrlich der vergleich mit Ecksteins *Besuch im karzer* liegt nicht allzufern. Der karzeraufenthalt B.s dient zu gleicher zeit dazu, eine aussöhnung mit seinem früheren busenfreund Baudouin, mit dem er sich veruneinigt hat, herbeizuführen. Während B. im karzer sitzt, hat er unvermutet einen zimmernachbar erhalten. Es gelingt ihm zwar nicht, dessen namen trotz eines rasch eingeleiteten brieflichen verkehrs zu ermitteln, er erfährt aber aus der ihm auf erfinderische weise zupraktizirten letzten nummer des *Journal du lycée* (einer schülerzeitung in handschrift!), dass es kein anderer als Baudouin ist, der die von einem schüler angegriffene ehre des helden in dessen abwesenheit gerächt und dafür (*pour s'être battu*) ebenfalls karzer und ein schriftliches pensum von 1500 zeilen (!) erhalten hat. Der erste dienst, den B. dem neugewonnenen freunde leistet, besteht nun darin, dass er ihm bei der herstellung der strafarbeit getreulich hilft — eine fälschung, über die kein wort der missbilligung zu finden ist — man braucht es ja mit der ehrlichkeit gegen einen lehrer nicht so genau zu nehmen. Baudouin setzt seiner freundesliebe die krone auf: unter einem vorwande teilt er mit B. den ferienaufenthalt in der anstalt, und beide geben sich unter der aufsicht eines lehrers einer angestrengten arbeit hin. Dass diese aufsicht keine allzu peinliche ist, zeigt sich darin, dass die beiden freunde gelegenheit finden auf dem turnplatze herumzuklettern und dabei auf zwei stangen auch einen ausflug in die rumpelkammer des gymnasiums zu machen. Hier machen sie die bekanntschaft des kleinen wichsjungen, der nicht nur eifrig seiner aufgabe, die schuhe sämtlicher gymnasiasten zu putzen, obliegt, sondern die kühnen kletterer auch in der kunst des kopfstehens und händelaufens unterrichtet. Diese ausflüge setzen sie auch nach dem wiederbeginn des unterrichts fort und verlassen *mitten in der turnstunde* ihre kameraden, um da oben ihre kopfstehübungen zu machen, bis eines schönen tages der turnlehrer ihr verschwinden bemerkt und ihnen nachklettert; und nun kommt das schönste: er ist durchaus nicht über ihre eigenmächtige entfernung aus der turnstunde erzürnt, sondern nur darüber, dass sie, von seiner ankunft überrascht, ihre übung nicht elegant zu ende führen, sondern plump der länge lang hinfallen. Und in seinem „berechtigten" zorne macht er ihnen nun da oben in der bodenkammer die übung nochmals tadellos vor und durchmisst auf den händen die ganze länge der kammer, während die halbe klasse, die nachgeklettert ist, vom guckfenster aus

zusieht. Alles verläuft natürlich ohne strafe, muss der humorlose berichterstatter hinzusetzen. Wie weit ist da der deutsche turnlehrer zurück, der sich schämen würde, vor seinen schülern in so würdeloser weise den bajazzo zu spielen! Ich könnte noch ähnliche taktlosigkeiten anführen, z. b. den versuch eines schülers, bei der *fête de Charlemagne* — auch einer einrichtung, um den ehrgeiz des schülers anzufeuern — seinem lehrer den wein wegzueskamotiren — ich glaube, die erörterung genügt, um meine überzeugung, die übrigens nicht von mir allein geteilt wird, zu rechtfertigen, dass das buch *für die französische statarische lektüre eines gymnasiums* völlig ungeeignet ist, noch ungeeigneter freilich das ebenfalls zur einführung in französische schulverhältnisse herausgegebene buch Daudets: *Le petit chose.*

Zum schluss bemerke ich, dass der vorwurf der pedanterie oder des moralpredigens, den man meinen auseinandersetzungen machen könnte, zu billig sein würde, um einer ernsten widerlegung würdig zu sein. Es ist wohl selbstverständlich, dass ich als lehrer bei der beurteilung eben den standpunkt des lehrers und nicht den des schülers einzunehmen habe.

Vielleicht könnte man weiter einwenden, dass die lektüre des buches ganz nützlich sei, da ja die deutschen schüler durch diesen einblick in das französische schulleben die deutschen schulverhältnisse erst recht schätzen lernen müssten — ich erwidere darauf, dass das ein sehr gefährliches mittel sein würde; denn wer gibt uns die gewissheit dafür, dass der durchschnittsschüler — und mit dem haben wir ja ausschliesslich zu rechnen — soviel moralische reife besitzt und nicht die im buche geschilderten französischen schulverhältnisse — die doch übrigens wohl kaum, wie der verfasser des in frage stehenden aufsatzes sagt, „ein wahres bild allgemeiner zustände" darstellen können — für begehrenswerter hält als seine heimischen? — Andererseits soll rückhaltlos anerkannt werden, dass Lauries buch für den *lehrer* des französischen seinen vollen wert als kulturhistorisches dokument behält; er wird viel daraus lernen können, und namentlich wird er dem herausgeber für den sorgfältigen und sachkundigen, auf fleissigen studien beruhenden kommentar vollen dank wissen.

Was schliesslich die bemerkung, dass ich gegen das werk mich ausgesprochen habe, „allerdings nicht auf grund eigner erfahrung in der klasse", gegen die richtigkeit meines urteils besagen will, ist mir nicht recht klar. Bis jetzt habe ich geglaubt, dass die entscheidung darüber, ob ein buch für die schule empfehlenswert ist oder nicht, von der vorurteilslosen und gewissenhaften prüfung des lehrers abhängig zu machen sei und nicht von dem erfolge in der klasse, d. h. von dem urteile unreifer schüler — sonst dürfte es kommen, dass nächstens auch Maupassant oder Zola auf der liste der schulschriftsteller glänzen — denn es ist nicht abzusehen, für was alles die schüler „interesse" zeigen.

*Zwickau.* Dr. ROSE.

---

## ERWIDERUNG.

Im letzten januarheft dieser zeitschrift versucht F. Böckelmann die bedenken, welche ich hier im november 1900 gegen die übersetzung eines französischen diktats ins deutsche dargelegt habe, zu widerlegen. In dieser „widerlegung" ist so vieles schief aufgefasst, so vieles thatsächliche entstellt, dass eine erwiderung auch im sachlichen interesse notwendig erscheint.

Dass eine bezügliche these in Leipzig (pfingsten 1900) angenommen wurde, habe ich nicht „hervorgehoben", sondern ich habe meine verwunderung geäussert, dass kein widerspruch dagegen laut geworden ist.

Das hauptbedenken gegen die übersetzung eines diktats, dass nämlich ein fehler im diktat auch noch falsch übersetzt wird, sucht B. mit nichtssagenden worten zu entkräften, denn bestreiten kann er es nicht. Nichtsdestoweniger sind am ende „die bedenken widerlegt", natürlich alle. Denn: ein mal ist kein mal, folglich ein bedenken kein bedenken. Ignoriren und widerlegen sind gewöhnlich zwei verschiedene dinge, bei B. sind sie kongruent. Der schüler, welcher eine fehlerhafte stelle im diktat nicht übersetzt, beweist viel weisheit und verstand und macht dem lehrer zugleich einen stillen vorwurf. „Der lehrer muss sich hüten, den fehler doppelt anzurechnen." Welchen erbärmlichen lehrer meint B. damit? Offenbar nicht sich, sondern andere. Also lasst es euch gesagt sein, ihr andern!

Einen widerspruch hat B. darin entdeckt, dass ich bei der lektüre für die übersetzung bin und beim diktat dagegen. Er ignorirt den unterschied, dass bei der lektüre jeder, auch der schwerste text vorgelegt wird, bei dem diktat aber ein ausgewählter, nicht schwerer text, welcher durch das niederschreiben und durch die besprechung bei rückgabe der arbeit genügend durchgearbeitet wird. Dass man für eine übersetzung einen schwierigeren text wählen kann und muss als für ein diktat, bestreitet B. ebenfalls nicht. Zum diktat ist ein text um so mehr geeignet, je weniger hilfe nötig ist. Wie weit man aber helfen soll und darf, das ist eine sehr zweifelhafte frage, und B. äussert sich darüber sehr unbestimmt. Wenn er „in der regel" keine weitere hilfe leistet als das buchstabiren von seltenen eigennamen und ganz vereinzelt von anderen wörtern, so muss er doch gelegentlich noch andere hilfe leisten, die er verschweigt.

Das einzige positive, das B. hinzubringt, ist der fall, dass eine richtig niedergeschriebene stelle falsch übersetzt wird. Dass derartige fälle vorkommen, begreift man leicht. In den mir vorliegenden arbeiten habe ich keinen gefunden und hatte deshalb diesen punkt noch nicht berührt. Deshalb kann ich aber auch nicht recht an die „fülle" und „menge" glauben, von der B. redet. Das ist wohl nur rhetorische übertreibung (hyperbole + pleonasmus). Offenbar sind solche fehler selten, und man muss annehmen, dass bei der besprechung des diktats eine etwaige latente falsche auffassung beseitigt wird.

„Eine ernstliche prüfung“ der frage ergibt mir nichts anderes, als dass die übersetzung eines diktats überflüssig ist. B.s ausführungen sind vom standpunkt der reinen dialektik eine sehr geschickte arbeit, aber sie können aus demselben grunde nicht überzeugend wirken. Den ausdruck „genau genommen“ gebraucht er z. b. gerade da, wo er es nicht genau nimmt. Seine vermeintliche widerlegung beruht nur auf verschleierung oder übertreibung. Wenn B. sich entschliessen könnte, weniger mit worten und mehr mit thatsachen zu operiren, dann würde er gewiss mehr beifall finden.

*Torgau.* F. BAUMANN.

---

## ABSAGEN AN DIE REFORM?

Im eröffnungsheft der neuen *Zeitschrift für franz. und engl. unterricht*[1] versucht der mitherausgeber M. Kaluza den noch nicht abgeschlossenen nachweis, dass H. Sweet in seinem buch *The Practical Study of Languages* (1899) „fast alle als unfehlbar gerühmten grundsätze und kunstmittel der ‚natürlichen‘ und ‚direkten‘ methode als trugschlüsse und fehlgriffe verwirft, hochgepriesene lehrmittel, wie Vietor-Dörrs *Englisches lesebuch*, als unpraktisch und verfehlt hinstellt und die überreform der letzten jahre, die von grammatik und übersetzen nichts mehr wissen will, entschieden zurückweist.“

Was K. im anschluss an das bis jetzt nicht ganz zur hälfte (117 von 278 s.) von ihm behandelte buch weiter vorbringen will, kann ich nicht wissen. Hätte er jedoch von dem, was wir deutschen „reformer“ darüber sagen, notiz nehmen wollen, so wäre es wohl bereits bei den von ihm erledigten kapiteln geschehen. Ich erlaube mir deshalb, hier daran zu erinnern, dass ich dem hervorragenden buche im *Litt. zentralblatt* s. z. eine mit bewilligung des herausgebers auch ungewöhnlich eingehende anzeige gewidmet habe, durch die manches von K. falsch angesehene oder ganz übersehene m. e. in die richtige beleuchtung gerückt worden ist.

Zuerst ein wort über S.s *phonetische transskription,* die mir a. a. o. keiner besprechung zu bedürfen schien. Nach K. wird es niemand verwundern, dass S. die transskription des *Maître phonétique* nicht annehmen wolle; denn obwohl Passys schrift im wesentlichen auf S.s eignem system beruhe, seien doch gerade die von P. herstammenden neuerungen, z. b. die unpraktische bezeichnung der vokallänge durch einen dem vokal folgenden punkt (?), höchst unglücklich gewählt: „P.s hoffnung, dass seine transskription bei den sprachforschern aller länder annahme finden werde, kann deshalb auch S. nicht teilen. Vielmehr erwartet er mit recht eine allmähliche einigung vom *survival of the fittest.*“ So K. Man sollte also denken, S. sehe die sache des *Maître*

[1] Hsg. von M. Kaluza, E. Koschwitz, G. Thurau, in Königsberg i. Pr. Berlin, Weidmannsche buchhandlung.

*phonétique* als hoffnungslos an und erwarte das heil von der konkurrenz aller möglichen systeme. *Dies* ist nun, was S. (s. 20) darüber sagt: *My Romic systems were made the basis of the alphabet of* LE MAÎTRE PHONÉTIQUE *(MF), which is the organ of* L'ASSOCIATION PHONÉTIQUE INTERNATIONALE, *directed by M. P. Passy. This alphabet is now widely used on the Continent, and M. Passy hopes that it will be universally adopted by linguists in all countries. But, slight as the differences are on the whole between my Romic and the MF alphabet, I cannot bring myself to adopt the latter, which I feel to be still in the experimental stage. It is surely best to be contented with the amount of agreement already reached, and leave the rest to the survival of the fittest, which will certainly eliminate some of the details of the MF alphabet in its present form.* Der unterschied zwischen S.-K. und S. bedarf wohl keines kommentars.[1].

Dieselbe schiefheit der auffassung zeigt sich, wo K. S.s stellung zu den fragen der eigentlichen methodik behandelt. Bei K. könnte man glauben, S. habe es ausschliesslich oder doch vorwiegend mit dem *schulunterricht in den neueren sprachen* zu thun, was durchaus nicht der fall ist. „Er denkt . . . (ich zitire meine eben erwähnte besprechung im *L. zbl.*) an reisende und missionare, an mundartenforscher, an leute, die eine fremde sprache durch selbstunterricht erlernen wollen“ (vgl. S. VI) — „natürlich auch an die lernenden und die lehrenden in den schulen; es ist jedoch unverkennbar, dass ihm gerade auf diesem gebiet die praktische erfahrung und somit das praktische interesse, wenn man so sagen darf, fehlt.“ Ich füge hier S.s eigene bemerkung (s. 2) hinzu: *It would, indeed, be presumptuous in me to say much about such subjects as the school-teaching of languages, in which I have no practical experience — at least as teacher.* „Das hindert nicht“, fahre ich a. a. o. fort, „dass die verfasser von schulbüchern und erfinder von methoden sowie sprachlehrer jeder art bei S. reiche belehrung, zum wenigsten anregung finden“, und das ist ja auch K.s meinung; wohl aber sollte es m. e. hindern, S.s beiläufige äusserungen gerade über den — nun gar deutschen — schulunterricht gegen unsere schulmässigen reformversuche kurzer hand auszuspielen.

Ferner berichtet zwar K. von vornherein, unter *practical study of languages* (d. h. also dem thema seines buches) verstehe S. die erlernung irgend einer lebenden oder toten sprache zum zwecke der beherrschung derselben in wort und schrift, im gegensatz zu dem *theoretical study of languages*, welches die historische entwickelung einer sprache und die etymologische erforschung ihres wortschatzes zum gegenstande habe,

[1] Aus diesem zitat ist zugleich ersichtlich, dass auch S.s von K. angeführte ablehnung eines universalalphabets *nicht* gegen die transskription des *MF* gerichtet ist, welche ja die von S. geforderte *modifiable general basis* ebensogut aufweist wie sein *Romic* (z. b. ist auch *MF e* = frz. geschl. *e*, aber = engl. halboff. *e*).

deutet aber später mit keinem worte an, dass seine eigene — K.s — ansicht: auch in der erlernung der umgangssprache und des wortschatzes des täglichen lebens müsse man mass halten, alles überflüssige und entbehrliche bei seite lassen und *den schüler recht bald in die litteratursprache einführen*, mit der Sweetschen im widerspruche steht. Nach S. müssen wir, wenn eben die praktische beherrschung der sprache in wort und schrift unser ziel ist, *first get a thorough knowledge of the spoken form of the foreign language, and then proceed to learn its literary form* (s. 53). Eben *deshalb* ist S. das nicht konversationelle, „archaische" englisch der von Dörr und mir in unserem lesebuche reichlich gebotenen kinderreime so fatal, während ihre kürze, die sie — nämlich von S.s antilitterarischem standpunkt aus! — zu wenig mehr als einer sammlung der von ihm für den anfang ja *empfohlenen* einzelsätze mache, S. nur eben des guten zuviel scheint! Wenn es K. „in der that unverständlich ist, wie man, ganz abgesehen von dem schlechten englisch, solch läppisches zeug wie *Swan swam over the sea* . . . oder *Solomon Grundy* . . . oder *Molly, my sister*, . . . deutschen schülern zu bieten wage", so antworte ich mit unserm vorwort zur 6. auflage: „Unser zweck ist aber nun einmal, in das *leben* zunächst des englischen *kindes* einzuführen, und von da in englisches leben überhaupt, und scherz und laune fehlen auch bei unsern ernsthaften vettern nicht ganz. Wer *nursery rhymes* und *fairy tales* nicht kennt, dem fehlt ein wesentliches moment zum verständnis des englischen lebens überhaupt. Das mag nicht jedem würdigen schulmanne, dem vor allem ‚ernst' und ‚strenge geistige zucht' wichtig sind, so recht zusagen; es ist aber einmal so, und die schule verliert nichts, wenn auch etwas sonnenschein hineinfällt." Wenn K., wie S., überhaupt kein schulmann ist, so mag er das ruhig „in der that unverständlich" finden. Nur hätte ich von K., da er, wie wir, recht bald in die litteratursprache einführen will, dem „schlechten englisch" gegenüber etwas grössere nachsicht erwartet. Wie wir. In der mehrerwähnten besprechung finde ich, „dass . . . S. in bezug auf den ausschluss der schriftsprache, auch im anfangsunterricht der schulen, zu rigoros verfährt. Denn zunächst ist das ziel unseres schulunterrichts in keinem stadium ausschliesslich die praktische beherrschung. Ferner kommt es sehr darauf an, in welcher weise das schriftmässige dem vorwiegend gesprochenen und lebendigen sprachstoff beigemischt wird. Hört und lernt das kind z. b. den kindervers *Swan swam over the sea* mit der altertümlichen auslassung (s. 171 bei S.) des artikels vor *swan*, so wird es doch kaum in versuchung kommen, beim eignen gebrauch der sprache den artikel überhaupt zu unterdrücken. Ein solcher kindervers ist auch nicht in demselben sinne ‚litterarisch' und ‚antiquarisch' wie etwa Johnsons *Rasselas* oder der *Vicar of Wakefield* oder W. Irvings *Sketch-book* (s. 53), sondern er ist auch für das englische kind noch heute lebendig und, als kindervers, modern" . . . Ich möchte hieran die frage knüpfen, ob nach K.s meinung

auch „Ich hatt' einen kameraden, einen bessern findst du nit" oder das „Heidenröslein" mit seinem „knabe sprach:" —; „'s röslein auf der heiden" u. s. w. des „schlechten deutsch" wegen in den ausländischen schulen verpönt sein sollte.

Auf s. 115ff. spricht S. nach K. „über ein anderes steckenpferd der reformer, die *herleitung der grammatik aus der lektüre* und führt auf einfache weise die methode der ‚selbsterfundenen' grammatik, die doch nichts anderes sei als ein ‚spielen mit der grammatik' *ad absurdum*." Wirklich? Ich hatte s. z. das folgende bemerkt: „S. polemisirt zuerst heftig gegen das ‚erfinden' der grammatik auf grund der texte, das auch manche reformer angeblich empfehlen, billigt aber dann die induktive gewinnung." Ich behaupte kühnlich, dass kein deutscher reformer je etwas in der schule betrieben hat, was S.s vorstellung von der *inventional grammar* entspräche. S. geht davon aus, dass man bei grammatischen untersuchungen am praktischsten mit einer zettelsammlung beginne, und mokirt sich (s. 115) darüber, dass die schüler den mitarbeitern — wohl des *N. E. D.* nacheifern sollen (?): *I am told that the great English lexicographers of the present day look down with contempt on anything less than a ton of such materials; but I am sure that by the time the boys had sorted a hundredweight or so of slips, they would have had enough of it; and by the time the master had gone over the work of a biggish class of boys he would have had enough of it too, and would perhaps welcome the suggestion of one of the German reformers, namely, that of using copybooks with printed headings and blank spaces to enter the quotations in.* (Also hefte für die folgenden zentner von zitaten?!) *But even when all the boys' mistakes had been corrected, the material would still be defective, and would require to be supplemented from other texts* ... Ich denke, das genügt, um zu zeigen, dass *diese* kappe auf die köpfe der deutschen reformer nicht passt. *But* — so fährt S. eine seite weiter unten fort — *there is a method allied to the inventional which may form an integral part of a systematic course of linguistic study — that is, the method of* INDUCTIVE GRAMMAR. Nun setzt er auseinander, wie es möglich sei, obgleich die grammatik selbst mit recht aus dem anfangsunterricht fernbleibe, *to familiarize the pupils with some of its principles almost from the beginning, that is, as soon as they have read or heard enough to furnish a few examples of some grammatical category. Thus, as soon as they have met with three or four examples of a certain case or other inflection, the teacher calls their attention to this category by writing the words containing that inflection on the blackboard, and making them see what these words have in common ... In the same way he can collect together on the blackboard from the texts already read the scattered words which make up such a paradigm as* I AM, YOU ARE, HE IS. *When this has gone on for some time, the teacher may expect the pupils to find out for themselves what grammatical category a word belongs to* (s. 117), was S. *varying the course of inductive grammar*

*by an occasional application of the inventive method* (die im allgemeinen von ihm bekämpfte) nennt. Nun, *dies* ist es ja eben, was man bei uns als induktive gewinnung der grammatik zu bezeichnen pflegt. Sie wird also von S. nicht nur nicht „*ad absurdum* geführt", sondern geradezu empfohlen!

So weit für diesmal.

*

Das vorstehende war abgeschlossen, als mir F. Baumann, *Reform und antireform im neusprachlichen unterricht* (Berlin 1902), in die hände kam. In dem ersten teile der schrift bespricht der verf. M. Walters broschüre über die reform des neusprachlichen unterrichts nebst meinem nachwort, sowie die äusserungen hierüber in den *N. Spr.* von Klinghardt, Stimming und mir. Für die anerkennung, die B. meinem bemühen zollt, auch mit den praktischsten anforderungen der schule die wissenschaftlichen aufgaben der universität in einklang zu bringen, kann ich ihm nur dankbar sein. Wenn aber B. sagt, ich „hätte eine klare und deutliche absage an die reform ausgesprochen" (s. 11), u. dgl. m., so muss ich widerspruch erheben. In den von mir — z. t. — bekämpften wünschen Walters und Klinghardts sehe ich — z. t. — kein notwendiges ergebnis der reformidee, in der von vornherein gerade ein stück *allgemeiner bildung* als letztes ziel des unterrichts gegolten hat. Dass die reform dieses ziel durch die lebende sprache und die lektüre (auch als grundlagen der grammatikgewinnung und des schriftlichen gebrauchs), nicht aber durch zwischen zwei sprachen schwankende regeln und hin- und her-übersetzen zu erreichen strebt, halte ich nach wie vor ebenso sehr für recht wie Walter, Klinghardt oder irgend ein anderer der allerradikalsten reformer. Ausführlich und unmissverständlich habe ich mich in diesem sinne ausgesprochen in den ferienkursvorträgen über *Die methodik des neusprachlichen unterrichts*, die vor einigen wochen (Leipzig, 1902) erschienen sind. — Manche der im universitätsbetrieb gewünschten reformen sehe ich nicht allein als möglich, sondern als zugleich im wissenschaftlichen interesse liegend an; so z. b. die verlegung des schwerpunkts in die wissenschaftliche behandlung des modernen oder die praktische verwendung der fremden sprache auch im wissenschaftlichen seminar. W. V.

---

## REFORMFREUND UND -GEGNER.

Die *Revue de l'Enseignement des langues vivantes* bringt im juniheft auf s. 155 einen offenen brief von prof. Koschwitz an den herausgeber, aus dem folgendes zur weiteren verbreitung hier wiedergegeben sei:

„. . . . Sie täuschen sich, seite 67, wenn sie mich als einen prinzipiellen gegner der reform ‚von vorn herein' hervorstellen. Im gegenteil, ich habe sehr viel dazu beigetragen, dass reform und reformer

freies spiel erhielten und in praktischer ausführung zeigen konnten, was sie vermochten. Erst als ich die kläglichen ergebnisse sah, die entgeisterung des fremdsprachlichen unterrichts, das sinken seines ansehens und seiner vertreter u. s. w., wurde ich stutzig und bin ich schliesslich erklärter gegner geworden, ganz wie Wohlfeil und andere ...“ Vielleicht macht prof. Koschwitz sich und anderen im verlaufe der zeit auch noch das vergnügen, mitzuteilen, *wann, wo und wie er „viel dazu beigetragen“ hat, „dass reform und reformer freies spiel erhielten“, was für „klägliche ergebnisse“ er gesehen hat, worin die „entgeisterung“ bestand,* u. s. w. Wir wollen gar nicht weiter mit ihm darüber rechten, dass er als mann der wissenschaft nicht vorhergesehen haben sollte, dass eine „reform“, welche so „klägliche ergebnisse“ erzielt u. s. w., doch eigentlich auch in der theorie schon schadhaft sein muss. Er ist ja erfreulicherweise „ganz wie Wohlfeil und andere“ wenigstens nachträglich noch dahinter gekommen. Er gibt dann noch einen zarten *avis au lecteur*: „Die ‚direkte methode‘ wird in Frankreich genau zur zeit gefördert, wo man bei uns zur *allgemeinen* einsicht gelangt, dass sie verdient, ins alte eisen geworfen zu werden. Nur die paar brauchbaren anregungen, die sie bot, wird man behalten.“ Gott sei dank, ein „paar brauchbare anregungen“ dürfen wir behalten!

Der schluss verkündet: „Der rückschlag bei uns ist so energisch, dass die reformhäuptlinge sich in ihrem organe (*Neuere Sprachen*) und in den kongressen schon nicht mehr recht hinauswagen.“ Ob hier der wunsch nicht ein wenig der vater des gedankens war? Die *Neueren Sprachen* werden im in- und ausland ziemlich viel gelesen; Koschwitz aber nimmt wohl an, die leser der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes* sähen sie nicht. Auch auf den kongressen gibt es immerhin noch dann und wann einige „reformhäuptlinge“. Sie kämen vielleicht noch öfter, wenn sie hoffen dürften, gegner zu treffen und skalpe mit heim bringen zu können. F. D.

---

## KEINE ÜBERSETZUNGSGRAMMATIK!

F. Baumann behandelt in einem aufsatz der *Zs. f. frz. u. engl. unt.* I, 1 die frage: Darf man im französischen unterricht von genitiven und dativen sprechen?, indem er einerseits die bedürfnisse des unterrichts ins auge fasst und andrerseits den ursprung und die entwicklung der deklination i. a. einer betrachtung unterzieht, „selbst auf die gefahr hin, von der red. der *N. Spr.* nicht für wissenschaftlich gebildet angesehen zu werden, nach deren ansicht die umschreibende form — auch für das sprachgefühl! — *nie* ein gen. (bzw. dat.) sein kann.“ Warum B. diesen spöttischen oder gereizten ton anschlägt, weiss ich nicht. Wir haben in der anm. zu seinem text, *N. Spr.* IX, s. 302, nur gesagt: „Nach unserer meinung ist sie [die umschreibende form] es [gen. oder dat.] — auch für das sprachgefühl! — *nie*,“ also unsere meinung

einfach neben die B.s gestellt, ohne seine wissenschaftliche bildung auch nur von ferne zu berühren.

Auf sachliche polemik gehen wir zwar gerne ein; wir können aber nicht wohl jeden, wenn auch sachlich polemischen aufsatz der neuen antireform-zs. mit einem aufsatz erwidern. Daher nur wenige worte. B. sagt u. a. (s. 55): „Es würde uns unmöglich sein, dem schüler begreiflich zu machen, dass *du père* zwar ebenso übersetzt wird wie das lat. *patris*, dass es aber trotzdem kein gen. ist.“ Dann bemerkt er (s. 56), *sich erinnern, meminisse* und *μεμνῆσθαι* regirten den gen., und es „würde sehr umständlich und sogar komisch klingen“, wenn man dem schüler sagen wolle, *se souvenir* regire den gen. nicht. D. h.: B. behandelt die grammatik der fremden sprache als übersetzungsgrammatik. Weil *patris* u. s. w. der gen. ist, weil *sich erinnern* u. s. w. den gen. regirt, soll auch *du père* der gen. sein und auch *se souvenir* den gen. regiren! Wohin kommen wir damit? Nach dieser auffassung haben wir den gen. auch in *la reine des Pays-Bas*, denn es heisst ja *die königin der Niederlande* u. s. w. Wie ist es nun aber mit *le roi de la Grande-Bretagne*, mit *l'empereur des Indes* oder mit *le roi d'Angleterre*? Auch hier entspricht zwar z. b. im lat. der gen., aber im deutschen sagen wir *der könig* VON *Grossbritannien* u. s. w. Was soll nun für das frz. entscheiden: das lat. oder das deutsche? Wir denken: *das frz. selbst*. Für das sprachgefühl des franzosen ist jedenfalls die verbindung mit *de* in allen diesen fällen gleichwertig. Wäre sie der gen. in *la reine des Pays-Bas*, dann wäre sie es auch in *l'empereur des Indes*, trotz dem dt. *von* im zweiten beispiel. Ist sie hier kein gen., so ist sie es auch im ersten nicht. Nun könnte man ja freilich alle diese *de*-verbindungen als kasusvertreter gen. *nennen*. Wo aber soll für das sprachgefühl und die grammatik die grenze sein? In *je me souviens de mon père* wäre (nach B.) *de m. p.* der gen.; nicht auch in *je m'occupe de m. p.*, in *je parle de m. p.*? Und dann: der wirkliche gen. ist wohl im frz. neben der verbindung mit *de* tot (denn *en* oder *dont* war nie ein solcher); nicht aber der dat. neben der verbindung mit *à*, da man noch *il le* LUI *donne, il* LEUR *dit* neben *il le donne à son père, il dit à ses parents* sagt. Man erwidere mir nicht, wenn *leur* hier dat. sei, so sei auch *à ses parents* der dat. Das trifft ebensowenig zu, wie bei *er sagte zu seinen eltern* neben *er sagte ihnen*, und ebensowenig wie *von England* in *der könig von E.* der gen. ist, weil wir in *die königin der Niederlande* den gen. haben. Also wir bleiben dabei: keine übersetzungsgrammatik!

W. V.

---

## FREMDWÖRTER ALS AUSGANGSPUNKT DES SPRACHUNTERRICHTS.

Auf s. 111 f. der *Zs. f. d. frz. u. engl. unt.* I, 1 findet sich eine mit Cl. Schweiger unterzeichnete bemerkung über den „unüberlegten vorschlag [Scheiberts in Grubers *Unterricht* I, 5], deutsche, dem frz. ent-

nommene fremdwörter als ausgangspunkt des sprachunterrichts zu nehmen", die mit der mahnung schliesst: „Man sollte sich doch durch den epidemischen ehrgeiz, methodische kunstgriffe zu ersinnen, nicht verleiten lassen, jeden einfall als ‚anweisung' in die welt zu posaunen."

Dem gegenüber weisen wir darauf hin, dass schon 1881 im *Jahrbuch des vereins f. wiss. päd.*, 1886 in Zillers *Materialien zur spez. päd.* (Dresden, Kämmerer) und 1891 im 3. heft der veröffentlichungen des pädagogischen universitätsseminars zu Jena: Toussaint, *Über den anfang des frz. unt.*, solches angeregt und über versuche dieser art berichtet worden ist. Besonders die arbeit von Toussaint enthält manches beachtenswerte. Cl. Schweiger hat diese thatsachen wohl übersehen.

F. D.

---

## FORTBILDUNGSKURS IN FRANKFURT A. M.

Mit genehmigung des unterrichtsministers findet vom 13.—25. oktober ein französischer fortbildungskurs für lehrer höherer schulen Preussens an der akademie zu Frankfurt a. M. statt. Die phonetischen, grammatischen und litterarhistorischen vorträge und übungen werden von dem vertreter der romanischen philologie an der akademie, prof. dr. Morf, in gemeinschaft mit seinem wissenschaftlichen assistenten, dr. André Ott, übernommen. Die methodischen besprechungen und die lehrmittelausstellung übernimmt direktor Walter. Die deklamationen und übungszirkel und einzelne vorträge werden von gebildeten ausländern gehalten. Bei den übungen wird u. a. benutzt: J. Passy et A. Rambeau, *Chrestomathie française*, 2. aufl. Die vormittage von 9—1 sind für vorträge und übungen, die nachmittage für einzelne vorträge über *La France contemporaine*, lehrmittelausstellung, methodologische besprechungen und hospitiren in frankfurter schulen, die abende für theater und geselliges zusammensein (mit ausländern) bestimmt. F. D.

---

## FERIENKURSE.

Nachdem die leser der *N. Spr.* durch die mitteilungen s. 63 und 194 über die ferienkurse in Cambridge und Jena, sowie durch im april und juni beigelegte programme über diejenigen in Genf, Grenoble, Lausanne und Marburg bereits unterrichtet sind, sei noch auf die folgenden kurse hingewiesen. Die *Teachers' Guild of Great Britain and Ireland* veranstaltet neusprachliche ferienkurse in Tours, Honfleur und Santander, sämtlich im august; um auskunft wende man sich an *The Teachers' Guild*, 74, Gower St., London, W. C. Ferienkurse für frauen finden in Oxford in St. Hilda's Hall im juli und august statt. Am 4. sept. wird 28, Norham Rd., Oxford, eine *Hall of Residence for Women students* eröffnet, und kurse in englischer aussprache, litteratur, geschichte und sprache werden abgehalten vom 4. sept. bis 11. dez. 1902, vom 8. jan.

bis 9. april und vom 23. april bis 25. juni 1903. Auskunft erteilt Mrs. Burch, deren adresse im juli und august St. Hilda's Hall, Cowley Place, Oxford, später die oben angegebene ist. W. V.

---

## FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE REZITATIONEN.

Für die *französischen rezitationen* dieses und des folgenden jahres haben sich bis jetzt folgende städte hier einschreiben lassen:

I. *M. Delbost* (oktober bis dezember 1902): Essen, Koesfeld, Osnabrück, Bückeburg, Bremen, Hamburg, Parchim, Güstrow, Danzig, Königsberg, Gumbinnen, Memel, Breslau, Dt. Wilmersdorf, Kottbus, Dresden, Leipzig, Plauen i V., Altenburg, Zeitz, Eisleben, Gandersheim, Frankfurt a. M., Köln.

II. *M. Villemin* (august bis september 1902): Vechta, Naumburg, Bunzlau, Liegnitz, ev. Hirschberg, Breslau, Neisse, Kattowitz, Brieg, Graudenz, Nordhausen.

III. Für die französischen rezitationen der ersten monate d. j. 1903 (M. Delbost und M. Scheler) sind bis jetzt angemeldet:

Solingen, Oldenburg, Nordhausen, Pirna, Troppau, Prag, Ludwigsburg, Bamberg und ev. Aachen.

Für die *englischen rezitationen* haben sich angemeldet:

Solingen, Lübeck, Frankfurt a. M. und Nürnberg.

Da die aufstellung der reisepläne unter I., II. und III. z. z. noch nicht eilt, so lassen sich auch noch weitere städte in die obigen reihen einschalten. Namentlich würden noch einige anmeldungen für die französischen rezitationen der monate januar bis märz 1903 sehr erwünscht sein.

Endlich wird *M. Paul Rameau* vom Odéon in Paris sonntag den 7. september d. j. in *Oschatz* rezitiren, auf der für diesen tag anberaumten 5. hauptversammlung des *Sächsischen neuphilologen-verbandes*, deren programm dadurch einen besonderen anziehungspunkt erhält.

Die auf die rezitationen bezüglichen drucksachen werden auf wunsch umgehend zugesandt.

*Leipzig*, Fechnerstr. 2.

Die deutsche zentralstelle für fremdsprachliche rezitationen.
Prof. dr. MARTIN HARTMANN.

---

## AUFENTHALT IM AUSLAND.

Mme Gardès, *Institutrice diplômée*, in Paris, 92 rue de la Pompe, nahe bei dem Bois de Boulogne, nimmt im juli, august und september ausländer zum preise von 150—190 frcs. monatlich für volle pension und unterricht im französischen bei sich auf. Angelegentlich empfohlen durch prof. v. Aschen und obl. dr. Leiding in Braunschweig.

---

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. AUGUST 1902. Heft 5.


## RACINE UND SAINT-CYR.

(Fortsetzung.)

Im dezember 1690 muss *Athalie* vollendet gewesen sein, denn am 5. januar 1691 fand eine probe — eine kostümprobe[1] — vor dem könig statt; die vorstellung vor den englischen majestäten und einigen geistlichen wurde am 22. februar gegeben unter ganz eigentümlichen umständen: man spielte ohne kostüme, ohne theater, im klassenzimmer der Blauen.

Man begreift leicht, dass man nach der niederlage an der Boyne (1. juli 1690) und nach entdeckung des jakobitischen anschlags durch festnahme Prestons (31. dezember 1690) dies triumphlied auf die wiederherstellung der königlichen gewalt mit sehr herabgestimmten und wehmütigen gefühlen anhörte. Man sieht aber auch ohne weiteres ein, dass man keine veranlassung hatte, seiner freude durch eine rauschende hoffestlichkeit ausdruck zu verleihen. Es war alles so anders gekommen, als man erwartet hatte! Doch war noch immer berechtigte hoffnung, dass alles zum guten ende geführt werden würde. Zunächst aber musste man jedes unnütze aufsehen vermeiden und *Athalie* begraben. Man konnte doch unmöglich den tag — und noch dazu einen so gewitterschweren — vor dem abend loben, man hätte sich dadurch einfach lächerlich gemacht.

[1] Das hat jedenfalls Lavallée, a. a. o. 113, veranlasst, die aufführung vor dem könig Jakob und seiner gemahlin auf den 5. januar zu setzen, trotz der ganz bestimmten angaben Dangeaus (Mesnard III, 555).

Die religiösen bedenken, die gegen die theatervorstellungen in Saint-Cyr von seiten einiger geistlichen erhoben wurden, boten M^me^ de Maintenon einen willkommenen vorwand, die geplanten vorstellungen abzusetzen, und für die schülerinnen und die fernerstehenden einen glaubhaften grund. Wie es in wirklichkeit mit den rücksichten auf die gewissensbedenken der geistlichen herren und auf die schülerinnen von Saint-Cyr stand, haben wir bei *Esther* bereits gesehen. Die vorstellungen dieses stückes waren am 19. februar 1689 durch den tod der königin von Spanien unterbrochen und dann in den ersten tagen des jahres 1690 wieder aufgenommen worden. Während dieser beiden jahre war es M^me^ de Maintenon nicht in den sinn gekommen, den erhobenen bedenken weitere beachtung zu schenken. *Athalie* wurde in diesen jahren begonnen und vollendet und, was noch bedeutsamer ist, für die aufführung völlig vorbereitet, selbst die kostüme waren fertig, und man hatte damit schon geprobt, als plötzlich M^me^ de Maintenon die vorstellung vereitelte.[1] Hierüber haben wir das zeugnis der M^me^ de Caylus, die schreibt: *M^me^ de Maintenon aurait pu ne se pas embarasser des discours qui n'étaient fondés que sur l'envie et la malignité; mais elle pensa différemment et arrêta ces spectacles* DANS LE TEMPS QUE TOUT ÉTAIT PRÊT POUR JOUER *ATHALIE*.[2] Sie

[1] *Le silence de Dangeau, celui de M^me^ de Sévigné,* schreibt Mesnard, *toujours bien informée de ce qui faisait du bruit à la cour, prouvent d'une manière frappante à quel point on avait réussi à tenir dans l'obscurité un chef-d'œuvre qui méritait à sa naissance l'éclat des premières représentations du* CID *ou d'*ANDROMAQUE. Ist es nicht verwunderlich, dass man nicht nach den tieferliegenden gründen für diese thatsachen geforscht hat? Statt dem publikum, natürlich hier dem hof, vorwürfe über seine gleichgültigkeit und lauheit zu machen, hätte man untersuchen sollen, warum *Athalie* nur bei verschlossenen thüren aufgeführt wurde, warum *M^me^ de Maintenon,* die urheberin, deren urteil ja gelautet haben soll *que c'était la plus belle chose qu'on eût jamais vue,* dies meisterwerk unterdrückt hat.

[2] Auch aus Gréard, *Madame de Maintenon*, XXX, dessen darstellung auf den *Mémoires des Dames de Saint-Cyr* beruht, geht hervor, dass alles, sogar die kostüme für *Athalie* fertig waren: *Les beaux habits qui avaient été préparés pour* ATHALIE NE SERVIRENT QU'UNE FOIS. Es kann das nur eine kostümprobe — jedenfalls die am 5. januar 1691 — gewesen sein. Man ersieht aber daraus, dass die angabe der M^me^ de Caylus richtig ist; es war alles für die vorstellungen fertig, in letzter

dachte anders, sie hatte andere gewichtige gründe, denn wenn ihr wirklich *Athalie* nur als kunstwerk angelegen gewesen wäre, so hatte sie mittel und wege genug, es in viel grossartigerer weise aufführen zu lassen, als es durch die jungen damen von Saint-Cyr geschehen konnte[1]; wir werden gleich sehen, dass sie sich dessen wohl bewusst war. Denn *Athalie* hat ihre glanztage bei hof gehabt, drei mal wurde *Athalie* in prunkvoller weise von mitgliedern der hofgesellschaft aufgeführt. Und wann? Kurz nach dem tode Jakobs II., kurz nachdem M^me^ de Maintenon Ludwig XIV. bewogen hatte, den *pretender* als könig von England anzuerkennen. Im september 1701 war Jakob gestorben, im februar 1702[2] liess M^me^ de Maintenon *Athalie* aufführen, sicher in der absicht, den könig zu bewegen, den vom parlament vom thron ausgeschlossenen erben Jakobs mit waffengewalt bei dem versuche, die krone wiederzuerlangen, zu unterstützen.

Der *Mercure galant* schreibt im februar 1702[3]:

*On a joué trois fois* Athalie *de M. Racine avec tous les ornements et les chœurs mis en musique depuis longtemps par M. Moreau qui avait fait ceux d'*Esther. *Ces chœurs ont été parfaitement bien exécutés par les demoiselles de la musique du Roi. Madame la duchesse de Bourgogne a joué Josabeth avec toute la grâce et tout le bon sens imaginable et quoique son rang pût lui permettre de faire voir plus de hardiesse qu'une autre, celle qu'elle a fait paroître seulement pour marquer qu'elle étoit maîtresse de*

---

stunde wurden sie abgesetzt. Das thut aber auch die haltlosigkeit von dem märchen der religiösen bedenken dar. Übrigens schreiben die damen selbst (Gréard, XXXIII): *On se tromperait à prendre à la lettre tout ce qu'elle fit à l'époque de la réforme et même tout ce qu'elle écrivit depuis sur ce sujet.*

[1] Am 8. februar 1701 verzeichnet Dangeau: *Il y eut à Saint-Cyr une répétition d'*Athalie *en particulier, M^me^ de Maintenon y mena fort peu de dames.* Die weltlichen hoffestlichkeiten gingen ruhig weiter. Am 21. februar sind z. b. die englischen majestäten im Trianon zur vorstellung des *Bourgeois gentilhomme.* Dangeau bemerkt dazu: *Depuis quelque temps Madame de Maintenon ne vient plus à Trianon quand il y a des spectacles.*

[2] Am 14., 23. und 25. februar.

[3] Bei Mesnard, III, 562.

*son rôle, a toujours été mêlée d'une certaine timidité que l'on doit nommer plutôt modestie que crainte. Les habits de cette princesse étoient d'une grande magnificence . . . Monsieur le duc d'Orléans a parfaitement bien joué le rôle d'Abner et avec une intelligence que l'on n'attrape que lorsqu'on a beaucoup d'esprit. M. le comte d'Ayen a joué Mathan et Madame la comtesse sa femme Salomith . . . Mme la présidente de Chailly s'est fait admirer dans le rôle d'Athalie et M. le comte d'Esparre, second fils de M. le duc de Guiche, qui n'a que sept à huit ans, a charmé dans le personnage du jeune roi Joas. M. de Champeron qui est encore fort jeune, a très-bien réussi dans le rôle du fils du grand prêtre Joad et celui de ce grand prêtre a été joué par le sieur Baron, qui, au sentiment de tous ceux qui ont eu l'honneur d'être nommés pour voir jouer cette pièce qui n'a été représentée que devant très-peu de monde, n'a jamais joué avec plus de force.*

Dieser bericht ist sehr charakteristisch. Er zeigt, dass die *duchesse de Bourgogne* ihrer rolle durchaus nicht gewachsen war, einer rolle, die man ihr gar nicht zugedacht, sondern die sie sich erzwungen hatte.[1] Wir sehen aber auch, dass die hauptrolle, die den tiefsten eindruck erzielen sollte, die des hohenpriesters, von dem berühmten schauspieler Baron gespielt wurde. Die absichten, die Mme de Maintenon bei diesen aufführungen geleitet haben, liegen doch klar zu tage, und sie allein erklären die rätselhaften worte: *Voilà donc* Athalie *encore tombée! Le malheur poursuit tout ce que je protège.*[2]

---

[1] Mme de Maintenon schreibt an den herzog von Noailles: *Mme la duchesse de Bourgogne m'a dit qu'elle ne voyait point qu'*Athalie *réussît, que c'est une pièce fort froide, et plusieurs autres choses qui m'ont fait pénétrer par la connaissance que j'ai de cette cour-là que son personnage lui déplaît. Elle veut jouer Josabeth qu'elle ne jouera pas comme la comtesse d'Ayen. Mais après avoir reconnu ses honnêtetés là-dessus, je lui ai dit que ce n'était point à elle à se contraindre dans une chose qui ne se fait que pour son plaisir: elle est ravie et trouve* Athalie *une fort belle pièce. Il faut la jouer puisque nous y sommes engagés; mais en vérité il n'est pas agréable de s'ingénier de rien, non pas même pour eux . . . Il faut donc que la comtesse d'Ayen fasse Salomith; car sans compter l'honnêteté qu'on doit à Mme de Chailly, qu'on a fait venir exprès pour jouer Athalie, je ne puis me résoudre à voir jouer la comtesse d'Ayen la furieuse . . .*

[2] Ich halte diese worte durchaus für echt, wenn auch erwiesen

Es braucht kaum weiter nachgewieseu zu werden, welchen anteil Mme de Maintenon an der jakobitischen politik Frankreichs hatte. Wir haben gesehen, dass sie stets bis ins einzelnste über die pläne der französischen regirung unterrichtet war, dass sie den stand jeder angelegenheit immer ganz genau kannte und zum englischen hof in St. Germain sehr freundschaftliche beziehungen unterhielt. Dass sie aber auch persönlich für die englischen majestäten thätig war, darüber gibt ihre nichte, Mme de Caylus, sicheren aufschluss. Sie schreibt:

*Monsieur de Montchevreuil était Gouverneur de St. Germain, et comme je quittais peu Madame de Montchevreuil je voyais avec elle cette Cour de près; il ne faut donc pas s'étonner, si ayant vu croître le Prince de Galles, naître la Princesse, sa sœur, et reçu beaucoup d'honnêtetés du Roi et de la Reine d'Angleterre, je suis demeurée Jacobite malgré les changements qui sont arrivés en ce pays-ci, par rapport à cette cause.*

*La reine d'Angleterre . . . . avait pourtant de l'esprit et de bonnes qualités qui lui attirèrent une estime et un attachement de la part de Madame de Maintenon, qui n'a fini qu'avec leurs vies.*

*Il est vrai que Madame de Maintenon souffrait impatiemment le peu de secret qu'ils gardaient dans leurs affaires; car on* N'A JAMAIS FAIT DE PROJET POUR LEUR RÉTABLISSEMENT *qui n'ait été aussitôt su en Angleterre* QU'IMAGINÉ À VERSAILLES; *mais ce n'était pas la faute de ces malheureuses Majestés. Ils étaient environnés à St. Germain de gens qui les trahissaient jusqu'à une femme de la Reine et pour laquelle elle avait une bonté particulière, qui prenait dans ses poches* LES LETTRES QUE LE ROI OU MADAME DE MAINTENON *lui écrivaient; les copiait pendant que la Reine dormait, et les envoyait en Angleterre.*

Nachdem wir so gesehen haben, dass nichts in den

ist, dass sie nicht an der spitze des in der vorhergehenden anmerkung abgedruckten briefes gestanden haben, wo sie, was man auf den ersten blick sieht, nicht hingehörten. Daraus folgt noch nicht, dass sie eine erfindung La Beaumelles waren; das wäre eine ganz nichtssagende und sinnlose zuthat gewesen. Vielmehr ist anzunehmen, dass La Beaumelle diese stelle aus einem anderen briefe genommen und, weil sie sich auf *Athalie* bezieht, an die spitze dieses gestellt hat, in dem von *Athalie* die rede ist und zu dem sie inhaltlich stimmen.

geschichtlichen verhältnissen und in der stellungnahme und thätigkeit der massgebenden persönlichkeiten unserer annahme widerspricht, dass vielmehr alles auf ihre richtigkeit hindeutet, dürfen wir hoffen, dass, wenn wir nun Racines *Athalie* befragen, wir weitere bestätigung und überzeugende innere beweise finden werden. Es kann auch hier meine aufgabe nicht sein, alle einzelnen züge vollständig aufzuführen. Ich beschränke mich auf das wichtigste.

Ein einwand gegen die richtigkeit scheint sich sofort in der nächstliegenden anwendung der rolle der Athalja auf Wilhelms gattin Maria zu bieten. Welche ähnlichkeit, wird man sagen, hat diese sanfte, herzensgute frau, die über ihrer ehelichen pflicht doch nie die kindliche besorgnis um das leben und die sicherheit ihres vaters vergass, wie kann sie mit Athalja verglichen werden? Zunächst dürfen wir nicht vergessen, dass Marias ansprüche auf den englischen thron Wilhelm nach England geführt hatten, und zwar indem er sich zum beschützer der protestantischen religion erklärte, dass Maria diesem plane zustimmte, und dass sie selbst die krone nur in gemeinschaft mit ihrem gemahl annahm, dass sie allein Wilhelms pläne fördern und verwirklichen konnte. Maria ist königin und regirt für den häufig und lang abwesenden gemahl. In der that würde ohne ihre zustimmung Wilhelm von Oranien nicht die rolle haben spielen können, zu der ihn seine staatsmännische begabung und sein feldherrntalent befähigten. So ist es denn natürlich, dass diese liebenswürdige fürstin den katholiken und jakobiten als Athalja erschien, und es ist nicht verwunderlich, wenn M^me^ de Sévigné am 8. november 1688 schreibt: *La joie est universelle de la déroute du prince d'Orange, dont la femme est une Tullie. Ah, qu'elle passerait bravement sur le corps de son père! Elle a donné procuration à son mari pour prendre possession du royaume d'Angleterre, dont elle dit qu'elle est héritière.* Und bei der nachricht vom tode dieser fürstin schreibt M^me^ de Coulanges: *On parle à peine encore de la princesse d'Orange... mais une grande nouvelle c'est que le prince d'Orange est malade, très assurément; la maladie de la reine sa femme était contagieuse; il ne l'a point quittée, et Dieu veuille qu'elle ne l'ait pas quitté pour longtemps!* Bekannt ist auch, dass Jakob jede beileids-

bezeugung beim tode seiner tochter ablehnte, und dass weder in St. Germain noch in Versailles trauer angelegt wurde.[1] Ausserdem darf man nicht ausser acht lassen, dass Athalja in erster linie mit für Wilhelm von Oranien steht, ihn den ausländer, der, wie die biblische gewaltherrscherin, nur durch heirat anrecht auf den thron hat, und der die rechtmässigen herrscher vom throne verdrängt. Der erklärer von Racines *Athalie* wird unter Athalja das herrscherpaar verstehen müssen, Wilhelm und Maria zusammen. Auf jeden fall muss man das stück vom jakobitischen standpunkt aus betrachten.

Racine selbst weist in der vorrede darauf hin, dass es sich in dem stück um drei religiöse gemeinschaften handelt: *Les dix tribus*, sagt er, EXCEPTÉ UN TRÈS PETIT NOMBRE DE PERSONNES, *étaient ou idolâtres ou schismatiques.* Nun vergleiche man damit England um 1690: eine sehr geringe anzahl von katholiken, die landeskirche in zwei parteien zerfallen, die verräterische, ketzerische partei, die zu Wilhelm und Maria abgefallen waren, und die eidverweigerer, die Jakob II. treu blieben, und dann berücksichtige man die stimmung im englischen volke gegen die mit Wilhelm nach England gekommenen holländer, aus dem sich dann verse erklären, wie 1339—40:

*. . . une reine orgueilleuse*
*Qui voit sous ses drapeaux marcher un camp nombreux*
*De hardis étrangers, d'infidèles Hébreux.*

Athalie wird nun von innerer unruhe gepackt, ein traum erschreckt sie. Diesen zug hat der dichter aus der bibel nicht schöpfen können, er scheint seine eigenste erfindung zu sein:

*Je jouissais*, heisst es v. 484—88, *en paix du fruit de ma sagesse,*
*Mais* UN TROUBLE IMPORTUN *vient, depuis quelque jours,*
*De mes prospérités interrompre le cours.*
*Un songe (me devrais je* INQUIÉTER *d'un songe?)*
*Entretient dans mon cœur* UN CHAGRIN *qui le ronge.*

Man beachte, dass hier der dichter nie von furcht vor dem im traum verkündeten gewaltsamen tod spricht, sondern von *trouble, inquiéter, chagrin.*

[1] Dangeau, 15 janv. 1695. Mme de Coulanges, 21 janv. 1695.

Stimmt damit nicht sonderbar zusammen, dass die jakobiten über Maria, Wilhelms gemahlin, ein ganz ähnliches gerücht verbreitet haben? Darüber berichtet Macaulay (VI, 150) kurz wie folgt: *The Jacobites made up a story that the Queen had felt bitter remorse for the great crime by which she had obtained a throne, that in her agony she had applied to Tillotson, and that he had comforted her by assuring her that the punishment of the wicked in a future state would not be eternal.*

Wenden wir uns nun zu dem kinde, das im mittelpunkte des interesses steht, zu Joas, dem kurz vor ausbruch der revolution geborenen sohne Jakobs II.

Nach längerer unfruchtbarkeit war Maria, Jakobs gemahlin, schwanger geworden. Ihre mutter, Laura Martinozzi, die herzogin von Modena, hatte ein gelübde gethan und ihrer tochter reliquien geschickt. Sobald sie diese umgethan hatte, empfing sie. Die römischen katholiken priesen das glückliche ereignis als ein wunder und sagten die geburt eines thronerben voraus; der könig selbst hatte den heiligen Winfried beschworen, „für ihn die gabe zu erlangen, ohne welche seine grossen entwürfe für die ausbreitung des wahren glaubens nur sehr unvollkommen ausgeführt werden könnten“. Das kind war das wunderkind, der gottgeschenkte[1], der denn auch der obhut der alleinseligmachenden kirche anvertraut wurde. Kein geringerer als der papst (hohepriester!) vertrat patenstelle bei dem prinzen. *Sa Majesté Britannique,* verzeichnet Dangeau am 3. november 1688 in sein tagebuch, *a fait baptiser le prince de Galles dans la chapelle de Saint-James; il a été tenu sur les fonts par le nonce, au nom du pape, et par la reine douairière.*[2] Wie Joas im tempel, so wird Karl Eduard von priestern erzogen. *Les nymphes qui passaient et repassaient* (*à St. Germain*),

[1] Michelet, *Rev. des deux Mondes*, 1861, III, 549: *Le roi Jacques assurait que dans ce grave événement il n'était rien, que la Vierge était tout, que c'était un don de sa grâce.* Vgl. *Vie de Jacques II*, vol. IV, 189.

[2] Ebenso *Vie de Jacques II*, v. III, 279: *Le roi n'oublia pas de donner des noms au prince de Galles, ce qui n'avait pas été fait lors de son baptême: la cérémonie eut lieu le 15 octobre, avec beaucoup de solennité dans la chapelle du roi, à St. James. Le pape servit de parrain, représenté par le nonce, et la reine douairière fut marraine.*

schreibt Michelet, *c'étaient les robes noires des quarante prêtres et jésuites que logeait le château. Les lords et autres refugiés, plus tristement encore, campaient, comme ils pouvaient, aux greniers de la ville.* Auf protestantischer seite dagegen hatte man die kunde von der schwangerschaft der königin mit unglauben aufgenommen; man behauptete, sie trüge ein kissen, und mancherlei umstände bei der geburt berechtigten zu der annahme, dass das neugeborene kind untergeschoben wäre. Von derlei dingen steht in der bibel nichts, wohl aber sind sie in Racines *Athalie* verflochten, und bezeichnenderweise werden die darauf bezüglichen worte Mathan in den mund gelegt, dem abtrünnigen oberpriester der protestantischen kirche[1], die durch die geburt des prinzen und die darnach zu erwartende katholische thronfolge ernstlich beunruhigt war. Die verse 607 bis 609 lauten:

> *Et qui sait si Joad ne veut point en leur place*
> Substituer l'enfant dont le Ciel vous menace,
> Soit son fils, soit quelque autre.

Bekanntlich hielt es Jakob II. schliesslich für nötig, dem geheimen rat (1688) beweise von der rechtmässigen geburt seines sohnes vorzulegen und die grundlosigkeit der umlaufenden gerüchte von der unterschiebung des prinzen nachzuweisen: *James informed this great assembly (the Privy Council) that he*

---

[1] Zu verstehen ist unter Mathan der von Jakob abgefallene teil der englischen kirche, und zwar jedenfalls Burnet oder Tillotson. Letzterer wurde 1691 zum erzbischof von Canterbury ernannt. Schon 1678 hatte er in seiner predigt vor dem unterhaus gesagt (Macaulay II, 243): *that it was their duty to make effectual provision against the propagation of a religion more mischievous than irreligion itself, of a religion which demanded from its followers services directly opposed to the first principles of morality,* und die schmähschriften der jakobiten gegen ihn grenzten ans unglaubliche. Macaulay VI, 149: *The congratulations and applauses of his friends could not drown the roar of execration which the Jacobites set up. He was a thief who had not entered by the door, but had climbed over the fences. He was a hireling whose own sheep were not his, who had usurped the crook of the good shepherd and who might well be expected to leave the flock at the mercy of every wolf. He was an Arian, a Socinian, a Deist, an Atheist. — After his death a bundle of savage lampoons which the nonjurors had circulated against him were found among his papers with this indorsement: "I pray God forgive them: I do."*

*thought it necessary to produce proofs of the birth of his son. The arts of bad men had poisoned the public mind to such an extent that very many believed the Prince of Wales to be a supposititious child. But Providence had graciously ordered things so that scarcely any prince had ever come into the world in the presence of so many witnesses. Those witnesses then appeared, and gave their evidence.* Derselbe vorgang findet sich auch in Racine, aber nicht in der bibel:

> *De votre cœur, cher Abner, je connais l'équité,*
> *Je vous veux devant elle* EXPLIQUER SA NAISSANCE[2],
> *Vous verrez s'il le faut remettre en sa puissance,*
> *Et je vous ferai juge entre Athalie et lui.*

Auf die katholische erziehung im katholischen Frankreich nehmen deutlich die verse 768—775 bezug:

> *O bienheureux mille fois*
> *L'enfant que le Seigneur aime,*
> *Qui de* BONNE HEURE *entend sa voix*[3],
> *Et que* CE DIEU DAIGNE INSTRUIRE LUI-MÊME!
> LOIN DU MONDE ÉLEVÉ, *de tous les dons des cieux*
> *Il est orné dès sa naissance;*
> *Et* DU MÉCHANT L'ABORD CONTAGIEUX
> N'ALTÈRE POINT SON INNOCENCE.[4]

---

[1] Macaulay III, 275.

[2] Es handelt sich in beiden fällen um den nachweis der königlichen abstammung.

[3] Jakob II. war erst protestant und später zum katholizismus übergetreten.

[4] Ebenso deutlich malt die zweite strophe Saint-Germain:

> *Tel en un secret vallon*
> *Sur le bord d'une onde pure**
> *Croît, à l'abri de l'aquilon**,*
> *Un jeune lis, l'amour de la nature.*

* Joas ward im tempel erzogen! 2. Chron. 22, 12: Er ward mit ihnen im hause gottes versteckt sechs jahre; ebenso 2. Könige 11, 3.

** Man vergleiche hierzu das wort der königin von England zu Ludwig XIV.: *J'avais envié le bonheur de mon fils qui ne sent point ses malheurs, mais présentement je le plains de ne point sentir les caresses et les bontés de Votre Majesté.*

Und das leitet mich zu einem weiteren umstand über, von dem die bibel nichts berichtet, der aber in Racines *Athalie* ausgesponnen ist, dem verlangen Athalies, den Joas in ihrem palaste zu erziehen. Die verse 678—679 und 693—698 lauten:

*Je plains le triste sort d'un enfant tel que vous.*
Venez dans mon palais, *vous y verrez ma gloire,*

und

Vous voyez, je suis reine, et n'ai point d'héritiér:[1]
*Laissez là cet habit, quittez ce vil métier.*
*Je veux vous faire part de toutes mes richesses;*
*Essayez dès ce jour l'effet de mes promesses.*
*A ma table, partout, à mes côtés assis,*
Je prétends vous traiter comme mon propre fils.

In der 2. szene des 5. aktes erscheint Abner nochmals, um die auslieferung des Joas im auftrag Athaljas zu fordern. Es ist auch bekannt, dass sich lang und hartnäckig das gerücht erhalten hat, dass im frieden von Ryswyk (1697) ein geheimer artikel die thronfolge des prätendenten gesichert habe. Jakob selbst aber hat erklärt, „er werde sich nie zu einer so niedrigen und verderbten handlung herablassen, dem prinzen von Oranien unter der bedingung, dass der prinz von Wales auf dem throne folgen sollte, die regirung zu gestatten.“[2] Es müssen also

[1] Wilhelm und Maria von England waren kinderlos.

[2] Macaulay VIII, 256 anm.: *It was rumoured at the time that Portland and Boufflers had agreed on a secret article by which it was stipulated that, after the death of William, the Prince of Wales should succeed to the English throne. This fable has often been repeated but was never believed by men of sense . . . I believe there was a foundation for the story . . . It is quite certain that Lewis, in 1693, intimated to the allies his hope that some expedient might be devised which would reconcile the Princes who laid claim to the English crown; no doubt that the Prince of Wales should succeed William and Mary. It is possible that, as the compiler of the Life of James says, William may have "show'd no great averseness" . . . . if his brother in law were bred a Protestant.* Die stelle aus den briefen der Mme de Sévigné zeigt, dass solche verhandlungen bereits 1688 eingeleitet waren, die von Ludwig dann nach dem fehlschlagen aller pläne 1693 wieder aufgenommen wurden. Es ist natürlich, dass die jakobiten in dem vorschlag Wilhelms nur den versuch erblickten, sich des prinzen zu bemächtigen, um ihn zu beseitigen.

solche verhandlungen gepflogen worden sein, was auch aus folgender stelle eines briefes der M^me de Sévigné vom 8. oktober 1688 hervorgeht: *Le prince d'Orange s'est déclaré protecteur de la religion d'Angleterre,* ET DEMANDE LE PETIT PRINCE POUR L'Y ÉLEVER: *voilà une très grande affaire.* Also auch diese abweichung vom biblischen stoff findet ihre erklärung in den damaligen zeitumständen. Ebenso ist eine andere hineinverwoben, für die die bibel keinerlei anhalt gibt, wohl aber die geschichte jener zeit. In einem briefe vom 5. januar 1689 schreibt M^me de Sévigné: *Les politiques raisonnent et demandent s'il est plus avantageux à ce roi d'être en France: l'un dit oui, car il est en sûreté, et il ne courra pas le risque de rendre sa femme et son fils ou d'avoir la tête coupée, l'autre dit non, car il laisse le prince d'Orange protecteur et adoré dès qu'il le devient naturellement et sans crime.* Die lebhaft erörterte frage ist also, ob der rechtmässige herrscher sich durch flucht zu einem befreundeten herrscher retten, oder ob er der gefahr trotzen soll. Über diese selbe frage, die für die bibel ganz ausgeschlossen ist, wird in der 6. szene des 3. aktes von Joad und Josabeth eingehend verhandelt:

> *Réservons cet enfant pour un temps plus heureux.*
> *Tandis que les méchants délibèrent entre eux,*
> AVANT QU'ON L'ENVIRONNE, AVANT QU'ON NOUS L'ARRACHE,
> UNE SECONDE FOIS SOUFFREZ QUE JE LE CACHE:
> LES PORTES, LES CHEMINS LUI SONT OUVERTS,

und weiterhin v. 1068 ff.:

> FAISONS DE CE TRÉSOR JÉHU DÉPOSITAIRE.
> ON PEUT DANS SES ÉTATS LE CONDUIRE AUJOURD'HUI,
> ET LE CHEMIN EST COURT QUI MÈNE JUSQU'À LUI. (!)
> *Jéhu n'a point un cœur farouche, inexorable;*
> *De David à ses yeux le nom est favorable.*

Weder in dem buch der könige noch in der chronica ist irgend ein anhalt für diese stelle zu finden. Jehu, der zum könig gesalbt ist über Israel (2. Könige 9, 3), der Ahabs haus ausgerottet hat, *Jéhu, que Dieu avait fait sacrer par ses prophètes pour régner sur Israël et pour être le ministre de ses vengeances*[1], ist Ludwig XIV., an den sich auch die verse richten:

[1] *Préface d'*ATHALIE.

*Hélas! est-il un roi si dur et si cruel,*
*A moins qu'il n'eût pour mère une autre Jézabel,*
*Qui d'un tel suppliant ne plaignît l'infortune?*
*Sa cause à tous les rois n'est-elle pas commune?*

Noch aber ist Ludwig nicht auf dem rechten wege, noch immer ist er in den banden Louvois' und kriegerischer ehrsucht. Jehu rottet zwar die Baalspriester aus (hugenotten), aber er liess nicht von den goldenen kälbern zu Bethel und zu Dan.[1] Daher der nicht misszuverstehende tadel in den versen:

*Jéhu, sur qui je vois que votre espoir se fonde,*
*D'un oubli trop ingrat a payé ses bienfaits* (*ceux de Dieu*)
Jéhu laisse d'Achab l'affreuse fille en paix[2] etc.

[1] 2. Könige, X, 18—29; vergl. Macaulay VI, 34: *On the ninth day after the battle on the Boyne James landed at Brest, with an excellent appetite, in high spirits, and in a talkative humour. ... From Brest he proceeded to Saint-Germain where, a few hours later, he was visited by Lewis ... Nothing he declared that could conduce to the comfort of the royal family of England should be wanting ... But he was by no means disposed to listen to the political and military projects of his unlucky guest. James recommended an immediate descent on England ... Lewis contented himself with answering coldly that he could not decide upon any plan upon the British islands till he had heard from his general in Ireland ... and in order to avoid sollicitations which gave him pain, he pretended to be unwell.* Auf den von allen seiten bedrängten Ludwig XIV. (= Jéhu) weisen übrigens unverkennbar hin v. 480ff.:

*Jéhu, le fier Jéhu tremble dans Samarie.*
De toutes part pressé par un puissant voisin
(Spanien, Holland, Deutschland, Savoyen!)
Que j'ai su soulever contre cet assassin
(Grosse Allianz!)
Il me laisse en ces lieux souveraine maîtresse.

[2] Dass dieses widerstreben auf den einfluss Louvois' zurückzuführen ist, ist ganz sicher. Am 6. april 1690 hatte er noch an Ludwig geschrieben: *Si Dieu ne fait pas un miracle en faveur du roi d'Angleterre, je crains bien que le prince d'Orange ne fasse la conquête de l'Irlande avec beaucoup plus de facilité qu'il ne se l'imagine.* Wie sehr hatten die ereignisse Louvois recht gegeben! und das kann seine wirkung auf Ludwig nicht verfehlt haben. Aber eben das wunder erwartete man auf jakobitischer seite; der liebe gott war es seinen getreuen sozusagen schuldig. Auch in diesem punkte stimmt Racines *Athalie* mit den zeitverhältnissen überein: gott musste gewissermassen persönlich dazwischentreten, um seine verheissung zu erfüllen.

Es ist hier derselbe gedanke des zwiespaltes ausgedrückt, wie später in den *Cantiques* Racines, wo es heisst:

*Mon Dieu, quelle guerre cruelle!*
*Je trouve deux hommes en moi:*
*L'un veut que, plein d'amour pour Toi,*
*Mon cœur te soit toujours fidelle,*
*L'autre à tes volontés rebelle*
*Me révolte contre ta Loi,*

wozu Louis Racine bemerkt: *Lorsqu'il entendit chanter ces paroles il (le roi) se tourna vers Madame de Maintenon en lui disant: Madame, voilà deux hommes que je connais bien.*

Eine sehr bezeichnende stelle ist auch die 3. szene des 4. aktes. Es wird da das kühne unternehmen gezeichnet:

*L'entreprise, sans doute, est grande et périlleuse,*

und Joad will, wovon die bibel nichts berichtet, den palast der königin angreifen:

*Marchons, en invoquant l'arbitre des combats;*
*En réveillant la foi dans les cœurs endormie,*
JUSQUE DANS SON PALAIS CHERCHONS NOTRE ENNEMIE.

Nach der quelle werden nur Athalie und Mathan „erwürgt", bezeichnend sind dagegen die verse 1360—1361:

*Dans l'infidèle sang baignez-vous sans horreur:*
*Frappez et Tyriens* (holländer) *et même Israélites* (engländer),

und ebenso charakteristisch ist die ablegung des treueides auf die bibel (v. 1370 ff.), und der schwur selbst.

(Schluss folgt.)

*Dresden.* Dr. K. MEIER.

## BERICHTE.

### DIE VERHANDLUNGEN DES X. DEUTSCHEN NEUPHILOLOGENTAGES ZU BRESLAU.

(21.—23. mai 1902.)

(Schluss.)

Der redner fasst seine ausführungen in folgende thesen zusammen:

1. Der universität fällt die hauptaufgabe bei der vorbildung der neuphilologen, die philologisch-historische schulung, zu.
2. Das praktische können, wie es die vermittelnde und die reformmethode fordern, lässt sich nur durch einen längeren aufenthalt im auslande erreichen.
3. Die bisher für staatliche wie städtische schulen vorhandenen mittel zur erreichung des praktischen zieles (stipendien für auslandsreisen) sind durchweg unzureichend.
4. Die staatsregirungen mögen ersucht werden, neuphilologischen lehrern gelegenheit zu längerem nutzbringendem aufenthalte im auslande dadurch zu verschaffen, dass alljährlich ein austausch zwischen ihnen und lehrern des deutschen aus den französischen und englischen sprachgebieten (Frankreich, Schweiz, Belgien, England, Amerika) stattfindet, dergestalt, dass der deutsche lehrer die deutschen stunden des französischen bezw. englischen kollegen, dieser die französischen bezw. englischen stunden des deutschen kollegen an den betr. schulen übernimmt.
5. Der X. neuphilologentag stimmt der einrichtung eines internationalen lehrerbriefwechsels zu und beschliesst die einrichtung einer zentrale, die durch flugblätter zur teilnahme auffordert, und durch die ein verkehr der interessenten ermöglicht wird.

Ausserdem stellt er noch die forderung auf:

Den abwesenden lehrern ist das gehalt und das reisegeld zu zahlen, sowie das im auslande verbrachte semester in anrechnung zu bringen. (Lebhafter beifall.)

An dritter stelle erhält das wort *prof. dr. G. Wendt-Hamburg* zur begründung seiner anträge:

a. „Der neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass die studenten der neueren philologie nach absolvirung von mindestens drei semestern auf deutschen universitäten zwei semester lang ihre studien auf einer englischen oder französischen universität fortsetzen.

b. Der vorstand veranlasst im falle der annahme obigen antrags die ausarbeitung einer denkschrift, welche die vorteile eines so eingerichteten studiums darlegt und wegen der staatlichen anerkennung positive vorschläge macht.

c. Diese denkschrift ist durch (von der versammlung bestimmte) delegirte den unterrichtsministerien der grösseren deutschen staaten persönlich zu überreichen.

Redner verweist, um sich kurz fassen zu können, auf die begründung seines vorschlags in den *N. Spr.* Er hat nichts dagegen, wenn prof. Breuls und prof. Thiergens vorschläge von der versammlung und demnächst vielleicht von den regirungen angenommen werden, aber seine forderung, einen rechtzeitigen und gründlichen aufenthalt im auslande zur moralischen pflicht zu machen, bleibt bestehen. Die kenntnis der sprache und der realien muss vor dem eintritt ins amt erworben sein. Die eigentliche studienzeit muss für diesen so wichtigen teil des im amte unentbehrlichen wissens und könnens verwendet werden, da später rücksichten der verschiedensten art einen selbst kürzeren aufenthalt im auslande oft verhindern. (Selbst der idealste lektor kann für das studium im auslande keinen auch nur annähernden ersatz bieten.) Wichtig ist, dass der aufenthalt an einer ausländischen universität genommen wird, welche auch unserer prüfungsbehörde die nötigen garantien gibt. In England scheinen ihm hauptsächlich Cambridge und Birmingham in betracht zu kommen.

Redner richtet an die herren geh.-rat Münch und geh.-rat Wätzoldt die bitte, sich zu der frage zu äussern, wenn sie dazu in der lage sind; dadurch würde für das weitere vorgehen viel gewonnen werden. Irgend ein zwang für die studenten soll nicht ausgesprochen werden, ein zustimmender beschluss der versammlung wird von selbst eine bedeutende wirkung ausüben. Redner hegt die hoffnung, dass sein vorschlag, für den in längeren ausführungen auch dr. Borbein-Hannover im *Päd. archiv* eintritt, und zu dem auch prof. Th. Ziegler-Strassburg seine prinzipielle zustimmung ausgesprochen hat, eine mehrheit finden wird. Was aber auch bei den heutigen verhandlungen herauskommen mag: das erreichte wird mit dem namen des prof. Breul, der die wichtige frage in fluss gebracht hat, unlösbar verknüpft sein. (Lebh. beifall.)

Es wird in die debatte eingetreten.

*Prof. dr. Meyer-Lübke-Wien* macht folgende thatsächlichen mitteilungen: Es ist im allgemeinen prinzip, dass die jungen neuphilologen in Österreich vor ihrer anstellung ein semester in Paris und ein semester

in London zubringen. Die kandidaten werden vom ministerium mit 600 gulden für das halbjahr unterstützt. Leider machen bis jetzt nur wenig kandidaten von dem vorteile gebrauch. Um den aufenthalt in Paris möglichst gewinnbringend zu machen, ist dort ein geeigneter mentor gesucht und in der person des der deutschen sprache trefflich kundigen prof. Sudre am Collège Stanislas gefunden worden. Jeder, der nach Paris geht, setzt sich zunächst schriftlich mit diesem herrn in verbindung, der ihm dann passende unterkunft in einer gebildeten familie vermittelt, ihn in die schulen einführt, ihm jede mögliche gelegenheit gibt, französisches wesen und französische sprache kennen zu lernen, und auch konversation mit ihm treibt. Der mentor bekommt für jeden kandidaten eine bestimmte entschädigung. Es sind bis jetzt — die sache ist erst seit anfang des jahres im gange — drei kandidaten hingeschickt worden, ein wiener und zwei tschechen von der universität Prag. Redner kann nur von den erfahrungen, die der erstere gemacht hat, berichten: sie sind ganz ausgezeichnet. Der anfang lässt für die zukunft das beste hoffen und zeigt, dass der weg ein guter ist. (Beifall.)

*Hofrat prof. dr. Schipper-Wien* ergänzt diese angaben durch mitteilungen über das, was in ähnlicher richtung für England geplant und auch schon von der unterrichtsverwaltung im prinzip gebilligt worden ist. Die österreichische unterrichtsbehörde steht insofern auf dem Wendtschen standpunkte, als sie zwei im auslande zugebrachte semester in die vorgeschriebene studien zeit von vier jahren einrechnen lässt, ganz einerlei, ob diese zwei semester an einer universität zugebracht sind oder sonst in einer stellung, die geeignet ist, den jungen mann zu fördern. Die vorschläge für England rühren von prof. Kellner her und sind wie der aufsatz von dr. Seeger mit den vorschlägen für Frankreich in der *Zeitschrift für österreichische realschulen* veröffentlicht worden. Die vorschläge für England unterscheiden sich von denen für Frankreich nur durch die rücksichtnahme auf die speziell englischen schulverhältnisse. Es ist also auch ein englischer vertrauensmann ausfindig gemacht worden, in der person des dr. James Morrison, eines mannes, der drei jahre an der wiener universität als lektor thätig war, vorzüglich deutsch spricht und schreibt und die deutschen resp. österreichischen verhältnisse aufs genaueste kennt. Dieser vertrauensmann, mit dem die kandidaten sich auch vor ihrer abreise brieflich in beziehung zu setzen haben, wird sie in empfang nehmen, jeden in einer familie, womöglich als einzigen deutschen, unterbringen und in der nächsten zeit mit dem englischen leben nach den verschiedensten richtungen hin bekannt machen, indem er sie auf gelegenheiten hinweist, die ihre kenntnis von land und leuten und ihr sprachliches können zu erweitern geeignet sind. Es wird angenommen, dass die jungen leute am schlusse unseres sommersemesters hinübergehen, etwa im juli; bis september hätten sie dann hinlänglich gelegenheit, sich mit den englischen verhältnissen näher vertraut zu machen. Dann

werden sie, besonders wenn sie schon genügend vorgebildet hinüberkamen, so weit sein, um durch den mentor als lehrer in einer englischen schule untergebracht zu werden. Dort werden sie deutschen unterricht zu erteilen haben, eventuell auch französischen, und werden dabei tagtäglich genötigt sein, ihre sprechfertigkeit zu üben und zu vervollkommnen.

Zu weihnachten wird der kandidat wieder einige wochen zeit zu einem nützlichen aufenthalt in London haben und dann vermutlich noch einen zweiten term an der schule zubringen. Da er für seine lehrerthätigkeit bezahlt wird, so wird er ganz gut mit seinen geldverhältnissen auskommen und seinen aufenthalt eventuell noch weiter ausdehnen können.

Solche junge leute, die noch nicht hinlänglich vorgebildet sind, um sogleich in eine solche thätigkeit eintreten zu können, würden zunächst von dem vertrauensmann noch weiter in der konversation gefördert werden; er wird ihnen die möglichkeit verschaffen, auch in London vorlesungen zu hören oder seminarübungen mitzumachen, und wird ihnen dann zu beginn des englischen schuljahres zunächst eine aufseherstelle in einer schule verschaffen, bloss gegen wohnung und verpflegung, ohne irgend welche bezahlung. In einem zweiten semester werden sie wohl hinlängliche fertigkeit erlangt haben, um an einer anderen schule als lehrer untergebracht zu werden.

Diejenigen, welche noch geringer vorgebildet hinkämen, müssten sich noch länger in englischen familien aufhalten, noch länger diesen vorbereitungskursus durchmachen, bis sie auch an schulen verwendung finden können.

Praktische erfahrungen mit dieser einrichtung lassen sich noch nicht mitteilen, da sie erst mit schluss dieses semesters ins leben tritt. —

Es wird eine kurze pause gemacht. Bei wiederaufnahme der verhandlungen ergreift zunächst das wort

*prof. dr. Scheffler-Dresden*, um den neuphilologen den besuch der Deutschen städteausstellung 1903 zu empfehlen. Die ausstellung wird von 70 städten beschickt sein, und das unterrichtswesen wird einen breiten raum einnehmen.

Es wird in der tagesordnung fortgefahren.

*Prof. dr. Morf-Frankfurt a. M.* spricht als geborener schweizer, der auch langjährige erfahrung als universitätslehrer in seinem vaterlande hat, wo natürlich sehr grosses gewicht darauf gelegt wird, dass die neusprachlichen lehrer auch praktisch gründlich ausgebildet werden. In der Schweiz bestehen zwar günstigere bedingungen für die erlernung fremder sprachen infolge des zusammenlebens mehrsprachiger bevölkerung. Ein längerer aufenthalt in Paris ist aber für den zukünftigen französischlehrer unter allen umständen wünschenswert. Da er nicht für jeden studirenden zu erreichen war, so trat ein einmaliger oder wiederholter ferienaufenthalt in einem westschweizerischen ort oder in einer

französischen provinzstadt in die lücke. Der einzelne student wurde da isolirt untergebracht, fand billige unterkunft, etwa in der familie eines arztes, eines lehrers oder im pfarrhaus und tauchte für die kurze zeit vollständig im fremdsprachlichen leben unter. Jegliche wissenschaftliche anregung brauchte dabei nicht zu fehlen. „Übrigens haben wir es nicht nötig, die wissenschaftliche ausbildung unserer studenten dem ausland anzuvertrauen. Die besorgen wir selbst." Auf diese weise ist es in Zürich erreicht worden, dass sämtliche zukünftige lehrer des französischen wirklich während ihrer studienzeit einige monate im fremdsprachlichen lande zubrachten, auch wenn ihre verhältnisse es ihnen nicht gestatteten, eine französische und speziell die pariser hochschule zu beziehen. Den einwand, dass in der Westschweiz und in Ostfrankreich provinzielles französisch gesprochen wird, hält redner für bedeutungslos. Auf lehrkanzeln der pariser universität kann man sehr provinzielles französisch zu hören bekommen, und ausserdem ist es immer noch besser, es spricht einer wie ein bewohner von Nancy oder Mâcon, als er spricht pommersches französisch. „Indem wir hier zuviel erreichen wollen, erreichen wir das nicht, was eigentlich das wesentliche ist, nämlich, dass der junge neuphilologe überhaupt mit französischem akzent spricht."

Redner wird den versuch machen, auch von Frankfurt aus diese ideen in die praxis umzusetzen. Er erfreut sich dabei der zustimmung der königl. unterrichtsverwaltung. Die frankfurter „akademie für sozial- und handelswissenschaften" ist nicht bloss eine handelshochschule; sie hat unter anderem eine neusprachliche abteilung, die sich über erwarten ausgedehnt hat, und die im begriff ist, den anderen abteilungen der anstalt ebenbürtig an die seite zu treten. Sie verfügt über unterrichtskräfte und seminareinrichtungen, die in den dienst eines eigentlichen neuphilologischen studiums gestellt werden können. Augenblicklich arbeitet der sprechende im romanischen seminar der akademie mit fünf oberlehrern, die zum teil vom magistrat zu diesem zwecke mit halbem urlaub delegirt worden sind. Die wissenschaftliche arbeit dieses seminars gravitirt nach der schulthätigkeit der teilnehmer: neufranzösische litteratur, neufranzösische sprache werden auf entwicklungsgeschichtlicher grundlage behandelt.

Auch in den übungen für allfällige studenten der französischen philologie soll der sprachlichen lebenstüchtigkeit und den bedürfnissen des spätern schulunterrichts in besonderem masse rechnung getragen werden, indem in der sprachlichen und litteraturgeschichtlichen unterweisung an der akademie von der lebenden sprache und der neuern litteratur ausgegangen wird. Für solche studirende ist die erwähnte ausnutzung der ferienzeit zur praktischen spracherlernung in aussicht genommen, die sich nach früheren erfahrungen als zweckmässig erwiesen hat. Es erscheint als zweckmässig — neben andern wegen, die nach Rom führen — auch diesen weg zu betreten, wenn die lokalen

verhältnisse ihn besonders erleichtern, und damit studirende zu einem, wenn auch kurzem, aufenthalt ins ausland zu führen, die sonst *vorläufig* zu einem solchen aufenthalt gar nicht gekommen wären. Der spott, den diese bestrebungen in einer zeitschrift bereits geerntet haben, macht den redner nicht irre; wenn man dergleichen versucht, muss man sich sagen: Wer da bauet an der strassen, muss die leute reden lassen. (Beifall.)

*Prof. dr. Schweitzer-Paris* spricht zur Thiergenschen these 4. Er hält entschieden den austausch der lehrer unter den jetzigen umständen nicht für thunlich und hat sich in diesem sinne auch dem französischen ministerium gegenüber ausgesprochen. Er ist der meinung, dass der angehende lehrer schon in seiner heimat genug schwierigkeiten hat, den schülern gegenüber und den kollegen gegenüber. Wieviel schwerer wird die lage des philologen im fremden lande sein! Einleiten aber kann man die sache und zwar durch einen austausch der schüler, nicht ganzer klassen, sondern solcher schüler von etwa 16 oder 17 jahren, welche sich später dem unterrichte der lebenden sprachen widmen wollen. Nachdem sie ein ganzes jahr das schülerleben an einem fremdsprachigen gymnasium mitgemacht und sich in die verhältnisse hineingelebt haben, können sie später nach einigen auf einer heimischen universität verlebten semestern wieder in das fremde und doch schon einigermassen bekannte land zurückgehen. Redner empfiehlt, den austausch von schülern im auge zu behalten.

*Geh.-rat prof. dr. Münch* führt aus, er fühle sich durch den gang seiner studien und seine berufsveränderungen nicht mehr voll als neuphilologe; aber die erkenntnis der grossen schwierigkeiten, die gerade der beruf des neuphilologen aufweist, zieht ihn immer wieder zurück zu den neuphilologentagen.

Die neuphilologentage haben jetzt die dritte periode ihrer entwicklung erreicht. Sie entstanden so, dass man sich sagte: wir haben doch eigentlich viel gemeinsame fragen und interessen, wir gehören zusammen. Das war die erste periode. Man freute sich, dass man dasselbe sei, wie die anderen. Dann kam die zweite periode. Man fragte sich: *was* müssen wir eigentlich leisten? und da ward es klar, welch ungeheurer umfang der studienleistung und der arbeitsleistung von den neuphilologen gefordert wird, und es ward allmählich so viel verlangt, dass immer das bedenken war: kann es geleistet werden? Und nun ist die dritte periode gekommen, und nun ist die frage: *wie* können wir uns tüchtig machen, zu leisten, was geleistet werden muss? Was muss die öffentlichkeit, was müssen die behörden und der staat thun, damit ein neusprachlicher lehrer soll leisten können, was so schwer ist? Redner glaubt nicht, dass die annahme so bestimmt formulirter forderungen die gewünschte wirkung haben wird; es ist eher möglich, etwas zu erreichen, wenn man allgemein die linie bezeichnet, auf der man sich bewegen möge, und dabei auch nicht unter-

lässt, ein wort des dankes und der anerkennung auszusprechen für das, was schon geschehen ist.

Auf das einzelne eingehend bemerkt redner, er sei durch die art, wie prof. Breul seinen vorschlag vertreten habe, dafür erwärmt worden, habe aber keine hoffnung, dass ein so gross angelegter plan so leicht durchdringe; er möchte aber andererseits nicht die hoffnung aufgeben, dass auf der von prof. Breul vorgezeichneten linie ein stück vorwärts zu kommen sei, und will dazu nachher eine these vorschlagen, die die Breulschen hoffnungen nicht zerstört, aber möglich macht, zunächst mit bescheideneren vorbauten zu diesem feenschlosse sich zu begnügen.

In bezug auf die thesen des prof. Thiergen muss redner prof. Schweitzer beistimmen, dass die sache keineswegs so leicht zu machen sei. Immerhin fände er es sehr schön, wenn es den lehrern des einen landes leicht gemacht würde, einer schule des anderen landes sich zeitweilig anzuschliessen, nicht voll einzutreten als lehrer, aber als gast zum lehrerkollegium gerechnet zu werden, das leben der schule eine zeit lang zu leben und gelegentlich auch helfend als lehrer einzugreifen. Er würde dann für die lehrer selbst eine sehr angenehme bekanntschaft sein, aus der sie immer neuen gewinn ziehen könnten, und ein solcher austausch wäre sehr leicht zu machen. Der wirkliche austausch von lehrern aber sei aus den auch schon von prof. Schweitzer angegebenen gründen kaum möglich. Wenn von erziehung gesprochen werden soll, muss ein seelischer rapport sein zwischen schülern und lehrer; den kann der ausländische lehrer nicht herstellen; er kann anregend sein, aber dies innerliche band kann er nicht knüpfen.

Was die wichtigste these prof. Wendts fordert, ist bereits vollständig erfüllt. Genau wie prof. Schipper aus Wien erzählt hat, darf auch bei uns nach der bestimmung von 1898 der student zwei semester im auslande zubringen, und es wird nicht einmal verlangt, dass er hörer einer universität gewesen sei, er muss nur nachweisen, dass er sich wissenschaftlich beschäftigt hat. Aber selbst wenn man die im auslande zugebrachten semester nicht anrechnete, würde der student nichts verlieren, denn aus den vorgeschriebenen 6 werden leider 10 und 12 semester, und dann ist also nichts verloren. Das ist bereits alles erreicht; der neuphilologentag könnte aber von neuem einen druck ausüben, und das würde nur den wünschen der unterrichtsbehörde entsprechen, die ausdrücklich wünscht, dass die jungen neuphilologen recht zeitig zur sprechfertigkeit gebracht werden. Es ist wunderbar verschieden und hängt hauptsächlich von dem individuellen können und den verhältnissen ab, wie sich der einzelne die gelegenheiten im auslande zu nutze macht. Man kann darum nicht wünschen, dass so feste wege vorgeschrieben werden. „Alle wege, die wir öffnen, um den aufenthalt im auslande zu erleichtern, sind schätzbar, und jedenfalls ist auch unsere unterrichtsbehörde sehr dafür, dass möglichst viele wege geöffnet werden.“

Redner schlägt zum schluss folgende allgemeiner gehaltene ersatzthesen vor:

1. Der X. deutsche neuphilologentag stimmt durchaus der in den thesen der herren Breul, Thiergen und Wendt sich kundgebenden tendenz zu, weitere gelegenheiten zur praktischen ausbildung der neuphilologischen lehrer durch möglichst fruchtbaren aufenthalt im auslande zu sichern, und hofft von den staatsbehörden ein weiteres freundliches entgegenkommen in dieser beziehung.
2. Ohne die einrichtung besonderer übungsinstitute bei inländischen hochschulen beeinträchtigen zu wollen, erklärt der neuphilologentag es für besonders wünschenswert, dass in den in betracht kommenden fremden ländern selbst je eine zentralinstanz geschaffen werde, der die zuverlässige beratung der dorthin kommenden deutschen neuphilologen und die vermittelung der gelegenheiten zu günstigerer ausnützung dieses aufenthaltes obläge. — Die nähere entscheidung dieser einrichtung bleibt von praktischen erwägungen und von der lage der besonderen verhältnisse abhängig.
3. Die bisher bewilligten auslandsstipendien bedürfen noch sehr beträchtlicher weiterer erhöhung.
4. Eine zeitweise wechselseitige zulassung von lehrern eines landes in einem anderen zu einer gewissen mitarbeit an öffentlichen schulen sowie zu fruchtbarem internationalen und didaktischen austausche wäre sehr zu begrüssen. (Lebhaftes bravo.)

*Prof. dr. Appel* (zur geschäftsordnung) begrüsst diese thesen freudig und sieht in ihnen eine geeignete grundlage für die weitere beratung. Hinzugefügt möchte er nur sehen eine bitte an die regirung, nicht nur lehrer, sondern auch studenten mit stipendien für den auslandsaufenthalt zu bedenken.

*Prof. dr. Wendt* (zur geschäftsordnung) hält für richtig, dass sich die versammlung für eins der drei zur verhandlung stehenden prinzipien (Breul, Thiergen, Wendt) erklärt und es dann einem zu wählenden ausschusse überträgt, über die nähere ausführung auf dem nächsten neuphilologentage bestimmte vorschläge zu machen. Nur dann, wenn keine entschiedene mehrheit für eins dieser drei prinzipien sich finde, könnten die Münchschen thesen einer beschlussfassung zu grunde gelegt werden.

*Geh. reg.-rat prof. dr. Wätzoldt-Berlin* hält persönlich den Wendtschen gedanken, der ja nicht anspruch darauf macht, etwas absolut originelles zu sagen, für den ausführbarsten. Der Breulsche vorschlag werde an der geldfrage scheitern. An sich wäre es nicht unmöglich, dass das Reich eintrete, denn das Reich als solches hat eine ganze anzahl wissenschaftlicher unternehmungen, die es unterstützt oder ins werk setzt. Wenn die reichsverfassung den unterricht auch den einzelnen

bundesstaaten vorbehält, so wäre doch staatsrechtlich nicht ausgeschlossen, dass das Reich für eine solche angelegenheit durch den reichstag und den bundesrat mittel bewilligte. Eine solche summe aber flüssig zu machen, wie sie prof. Breul genannt habe, sei ausgeschlossen.

Prof. Thiergens vorschlag hält redner deshalb nicht für praktisch, weil der zeitpunkt für den aufenthalt im auslande zu spät gegriffen sei. Nach seiner persönlichen ansicht ist es das richtige, dass der student ins ausland geht, nachdem er in einigen ersten semestern seine grundlage als philologe gelegt hat; er ist dann am empfänglichsten, die anforderungen, die er ans leben stellt, sind gering. Findet er dort, wie man diese einrichtung in Österreich geschaffen hat, einen mentor, der ihm den richtigen weg weist, so ist das das erwünschteste, doch wird er sich bei gutem willen nach einigem tasten auch allein in die fremden verhältnisse hineinfinden. Nicht erst der junge lehrer darf hinausgehen, denn gerade der anfänger braucht die sprechfertigkeit: „der schwierigste unterricht, auch nach der vermittelndsten methode, ist der anfangsunterricht, und das im ersten jahre des fremdsprachlichen unterrichts versäumte macht auch die beste methode nicht wieder gut."

Nach dem Thiergenschen vorschlage soll dem ins ausland gehenden lehrer das gehalt weiter gezahlt werden. Jede stadt kann das thun, der staat aber unmöglich; dazu gehört ein immediatbericht in jedem einzelnen falle. Diplomatische schwierigkeiten kommen schliesslich noch hinzu. Auf dem wege diplomatischer verhandlungen müsste erst die geneigtheit der beiden regirungen festgestellt werden, den weg überhaupt zu betreten, und redner glaubt nicht, dass bei allem gegenseitigen wohlwollen die beiden in betracht kommenden regirungen einen massenimport an ihren schulen als politisch wünschenswert erachten werden.

So ist nach des redners meinung der Wendtsche gedanke, den studenten im 4. und 5. oder 5. und 6. semester ins ausland zu schicken, der richtigste und ausführbarste. Aber eine dahingehende forderung des neuphilologentages werde die folge haben, dass das neuphilologische studium verteuert und die zahl der neuphilologen noch geringer werden würde, als sie schon jetzt ist. Der staat werde da aber gewiss bereit sein, mit unterstützungen einzugreifen, wenn er die gewähr habe, dass die stipendiaten ihm später ihre dienste widmen. (Lebh. beifall.)

Es entspinnt sich nun eine lange geschäftsordnungsdebatte, in deren verlauf *prof. Wendt* vorschlägt, die abstimmung so einzurichten, dass die versammlung sich für oder gegen das prinzip Breul, Thiergen und Wendt entscheiden kann, während *prof. Appel* beantragt, nach eventueller ablehnung der prinzipien Breul und Thiergen die entsprechenden thesen von Münch zur abstimmung zu bringen und nach etwaiger ablehnung des prinzips Wendt dem wunsche ausdruck zu geben, dass die regirung auch nach dieser richtung versuche anstellen möge.

*Prof. dr. Stengel* unterstützt den Appelschen vorschlag und spricht sich zugleich für die Wendtsche these aus, für die besonders spreche, dass der auslandsaufenthalt für die studenten nicht als obligatorisch, sondern nur als erwünscht hingestellt wird.

Die versammlung entscheidet sich für den von prof. Appel vorgeschlagenen modus der behandlung.

*Obl. dr. Beyer* präzisirt die stellung des Bremer neuphilologischen vereins zu der frage. Von der opportunität einer zentrale in London oder Paris nach Breulschem vorschlage hat sich der verein nicht überzeugen können, dagegen glaubt er, dass den deutschen gesandtschaften in den beiden hauptstädten geeignete männer attachirt werden könnten, die den neuphilologen rat und förderung angedeihen zu lassen hätten, in ähnlicher weise also, wie auskunftsstellen für handelssachen mit den gesandtschaften verbunden sind. Den Thiergenschen vorschlag hat der verein abgelehnt, ebenso den Wendtschen antrag, da er als geeignet für den auslandsaufenthalt nur die zeit nach beendigung des studiums ansieht.

*Prof. dr. Duschinski* teilt mit, dass die erfahrungen mit einem für slavische studenten eingerichteten zentralinstitute in Wien sehr schlecht gewesen sind.

Es folgt die abstimmung über das *prinzip Breul*. Es wird *abgelehnt*. Die entsprechende *these von Münch*:

„Ohne die einrichtung . . . . . . abhängig“

wird in getrennter abstimmung über die beiden sätze *angenommen*. Das *prinzip Thiergen* wird gleichfalls fast einstimmig *abgelehnt* und dafür der entsprechende passus von *Münch*:

„Eine zeitweilige wechselseitige zulassung . . . sehr zu begrüssen“

*zum beschluss erhoben.*

Es wird in die spezielle beratung des prinzips Wendt eingetreten.

*Prof. dr. Hoffmann-Breslau* wendet sich mit entschiedenheit dagegen vom standpunkte des universitätslehrers. Wenn der student nach dem dritten semester, wo er vielleicht eben erst ordentlich zu arbeiten begonnen hat, das studium schon wieder unterbrechen und ins ausland gehen soll, wo er auch noch nicht einmal soll zu studiren brauchen, dann wird er dort wieder vergessen, was er in den ersten semestern gelernt hat, und muss nach seiner rückkehr wieder von vorn anfangen. Die folge wird sein, dass das studium sich bedeutend verlängert, was sehr zu beklagen wäre.

*Prof. dr. Breul* schliesst sich diesen bedenken vollständig an. Der sichere studiengang, um den das ausland die deutschen universitäten so sehr beneidet, würde durch annahme des Wendtschen vorschlages vollständig durchbrochen. Der junge mann ist in den ersten semestern für den aufenthalt im fremden volk und land in seinem wesen auch noch nicht genügend gefestigt. Der auslandsaufenthalt sollte vor dem eintritt in die praxis liegen; auch dann wird der junge neuphilologe für die fremden eindrücke noch empfänglich sein.

*Prof. dr. Appel* äussert sich dahin: wenn es auch nicht richtig wäre, generell alle studenten nach den ersten semestern ins ausland zu senden, so wird das doch bei dem einen oder anderen vorteilhaft sein. Er stellt den antrag:

„Der X. deutsche neuphilologentag erklärt für wünschenswert, dass staaten und kommunen es studenten der neueren sprachen unter besonderen umständen ermöglichen, ein oder zwei semester im auslande zu studiren."

*Dr. Rosenbauer-München* erklärt sich gegen die Wendtsche these, aus nationalen gründen und im interesse des zusammenhängenden studiums.

*Prof. dr. Wendt* gibt zu, dass durch seinen vorschlag das historisch-philologische studium dem jetzigen zustande gegenüber etwas zu kurz kommen wird. Er ist sich dessen bei stellung seines antrags voll bewusst gewesen; wenn aber den forderungen der neuen preussischen lehrpläne entsprochen werden soll, darf die philologische seite der ausbildung des neuphilologen nicht mehr im vordergrunde stehen. Die universitätslehrer werden in dieser beziehung mit der zeit konzessionen machen müssen.

Dem gegenüber wird von mehreren rednern, u. a. von *hofrat prof. Schipper* und von *prof. Stengel* — der nunmehr seine zustimmung zu dem prinzip Wendt in dieser scharfen formulirung zurückzieht —, eine gründliche philologische schulung für den neuphilologen als unerlässlich hingestellt. *Prof. Appel* hält eine unterbrechung des studiums auch aus dem grunde für bedenklich, weil die studenten nicht bloss französisch und englisch treiben, sondern auch noch andere fächer studiren.

*Geh.-rat prof. dr. Wätzoldt* ist der ansicht, dass ein student in den ersten semestern seine studien geschichtlich-philologisch so fundiren kann, wie sie für einen wissenschaftlichen lehrer fundirt sein müssen, um im 5. oder 6. semester ins ausland gehen zu können. Jedenfalls aber muss es vor eintritt ins lehramt geschehen. Prof. Wendt habe recht: den forderungen der preussischen lehrpläne kann nicht genügt werden, wenn der lehrer nicht vor dem antritt des schulamtes im auslande gewesen ist.

*Prof. Wendt* ändert seine these dahin um, dass er vorschlägt, die worte „nach absolvirung von mindestens 3 semestern" zu ersetzen durch die worte „vor dem eintritt ins lehramt".

Diese änderung wird von verschiedenen seiten als eine basis, auf der man sich einigen könne, begrüsst. — *Prof. Stengel* erklärt sich damit gleichfalls einverstanden; auch im interesse der prüfung, die doch auch praktische dinge fordere, sei es erwünscht, dass der aufenthalt im auslande schon während der studienzeit erfolgt, nur soll es jedem überlassen werden, nach seinen verhältnissen den zeitpunkt sich zu wählen; es soll niemandem vorgeschrieben werden, dass er seinen studiengang an der heimischen universität zerreissen müsse.

Es werden noch verschiedene abänderungsvorschläge mehr redaktioneller natur gemacht, besonders von prof. Appel, der schliesslich folgenden wortlaut vorschlägt:

„Der neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass die künftigen lehrer der neueren sprachen vor dem eintritt ins lehramt 2 semester lang ihre ausbildung im auslande fortsetzen.“

In der abstimmung wird die *Wendtsche these abgelehnt* und dafür der *Appelsche antrag angenommen*, ebenso der schon vorher gestellte antrag Appel:

„Der X. deutsche neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass staaten und kommunen es studenten der neueren sprachen unter besonderen umständen ermöglichen, ein oder zwei semester im auslande zu studiren.“

Da die einsetzung eines ausschusses und die ausarbeitung einer denkschrift nach diesen beschlüssen gegenstandslos geworden ist, zieht *prof. Wendt* seine darauf gerichteten anträge b und c zurück.

Damit ist die tagesordnung erledigt, und die sitzung wird geschlossen.

### VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Freitag, den 23. mai, vormittags 9 uhr.

Nach einer aussprache über die zu erledigende tagesordnung erhält das wort

*privatdozent dr. Pillet-Breslau* zu seinem vortrage: *Über den gegenwärtigen stand der fableaux-forschung.*

Nach kurzer erörterung über namen und begriff der fableaux und über die untersuchungen, die sich an zeit und ort ihrer entstehung und ihre verfasser knüpfen, verbreitet sich der redner hauptsächlich über die frage nach den quellen dieser schwänke. Gaston Paris hält an dem orientalischen, speziell indischen ursprunge fest, wogegen Bédier mit viel schärfe und witz die meinung vertritt, dass die stoffe irgendwo und irgendwann aufgetaucht sind und sich mit dem verkehr durch alle zeiten und länder verbreitet haben. Der redner geht auf diese neue theorie des näheren ein; wenn er ihr auch in einigen punkten zugeständnisse machen muss, so steht er im ganzen doch auf den Gaston Parisschen standpunkte. Die kultur-historische bedeutung der fableaux lässt es erwünscht erscheinen, dass diesem zweige der litteratur noch allseitigeres interesse entgegengebracht wird.

Sodann behandelt *privatdozent dr. Vossler-Heidelberg* die frage: *Wie erklärt sich der späte beginn der vulgärlitteratur in Italien?*

Redner tritt gegen die besonders von italienischen litterarhistorikern verfochtene ansicht auf, dass die stärkere klassische tradition und verbreitetere kenntnis des lateinischen das aufblühen einer vulgärlitteratur in Italien so lange verzögert hätten. Er erkennt vielmehr den grund in dem fehlen grosser kollektiver gedanken und gefühle im

mittelalterlichen Italien, in dem starken hervortreten der verstandeskultur auf kosten der phantasie, in einem mangel an naivetät. Später, im 14. und 15. jahrhundert, sind auch die anderen europäischen völker in eine solche rationalistische periode eingetreten, und damit ist auch bei ihnen ein niedergang der schönen litteratur erfolgt.

Nach diesen beiden mit beifall aufgenommenen vorträgen werden geschäftliche angelegenheiten behandelt.

*Obl. dr. Kulcke-Breslau* erstattet den *kassenbericht*, nach welchem gegenwärtig eine summe von etwa 3000 m. zur verfügung steht, wovon jedoch alle ausgaben zu leisten sind. Eine klare übersicht über den finanziellen stand des verbandes lässt sich daher noch nicht geben.

Der *bericht der rechnungsprüfer* über die geschäftsperiode 1898/1900 ergibt, dass das kassenwesen aufs sorgfältigste geführt worden ist. Dem kassenführer oberlehrer dr. Mättig in Leipzig wird von der versammlung entlastung erteilt.

Es wird nun übergegangen zu den *anträgen des Vereins für neuere philologie zu Leipzig*: a. Die Neuphilologische zentralbibliothek zu Leipzig ist seitens des D. N.-V. durch einen festen alljährlichen beitrag von 300 m. zu unterstützen; b. der jährliche verbandsbeitrag ist auf 1,50 m. zu erhöhen, an stelle des bisherigen beitrages von 1 m.

*Prof. dr. Wilke-Leipzig* macht zunächst eingehende mitteilungen über den stand der von ihm verwalteten Neuphilologischen zentralbibliothek. Sie ist hervorgegangen aus den für die ausstellung beim leipziger neuphilologentage in der französischen und deutschen abteilung zusammengebrachten werken. Um die beschaffung hat sich einerseits prof. dr. Hartmann die grössten verdienste erworben, andererseits wurde sie ermöglicht durch die hochsinnige spende von 2000 m., die der rat der stadt Leipzig aus veranlassung des neuphilologentages machte. Um die verwaltung der bibliothek übernehmen zu können, hat der leipziger verein die rechte einer juristischen person erworben. Der verein hat die bibliothek gegen feuersgefahr versichert und hat eine bibliothekordnung aufgestellt und in den *N. Spr.* veröffentlicht. Der jetzige bestand beträgt in der französischen abteilung 961 nummern, in der deutschen abteilung 770 nummern. Verliehen worden sind in den zwei jahren ihres bestehens über 1600 schriften, zum weitaus grössten teile über die grenzen Sachsens hinaus. Die vom leipziger verein beantragte unterstützung erweist sich schon darum nötig, weil noch eine grosse anzahl von werken zu binden sind; auch ein vervollständigter neudruck des katalogs wird sich erforderlich machen. An eine vermehrung der bibliothek denkt der verein unter den vorliegenden verhältnissen dabei gar nicht.

Der redner richtet einen dringenden appell an die versammlung, das angefangene werk aus mangel an unterstützung nicht verfallen zu lassen.

*Prof. dr. Knauer-Leipzig* begründet vorerst den unbedingten

anspruch, den gerade Leipzig darauf hat, sitz der bibliothek zu sein, schildert dann eingehend die schwierigkeiten, die der leipziger verein gehabt hat mit der erwerbung des rechtes der juristischen person, durch welche die bibliothek erst wirklich für den verband gesichert worden ist, und hebt auch die grosse mühewaltung des bibliothekars prof. Wilke rühmend hervor. Um die mittel für die erbetene unterstützung zu beschaffen, hat es der leipziger verein auch gleich mit auf sich genommen, den antrag auf erhöhung des jahresbeitrags zu stellen. Redner legt den vertretern gleichfalls aufs wärmste ans herz, die unterstützung zu gewähren und auch der doch kaum nennenswerten erhöhung des jahresbeitrags zuzustimmen. Er beantragt schliesslich, diesen 2. punkt, erhöhung des beitrags, in der besprechung und beschlussfassung vorauszunehmen.

Dieser antrag wird nach kurzer debatte angenommen.

Die besprechung des gegenstandes gestaltet sich sehr lebhaft. Es beteiligen sich daran, zum teil wiederholt, die herren prof. Stengel, prof. Appel, dr. Bahlsen, prof. Sachs, der ganz besonders dringend die geringfügige erhöhung empfiehlt, und prof. Wendt, der sie ebenso energisch bekämpft; er vertrete das interesse seines vereins, der in seiner wirksamkeit dadurch erheblich geschädigt und dessen an und für sich nicht allzu grosse sympathie für den verband in seiner jetzigen straffen organisation dadurch noch vermindert werden würde. Der im laufe der debatte von *obl. dr. Beyer-Bremen* gestellte antrag:

> „Der X. neuphilologentag beschliesst, zur deckung der erhöhten ausgaben einen beitrag von 1,50 m. für die nächsten zwei jahre zu erheben“

wird schliesslich mit mehrheit *angenommen.*

Zu dem 2. punkte, gewährung einer *beihilfe zur unterhaltung der zentralbibliothek,* stellt *prof. Knauer* angesichts der aussichtslosigkeit, eine *dauernde* beihilfe bewilligt zu erhalten, folgenden antrag:

> „Die X. hauptversammlung des D. N.-V. wolle der Neuphilologischen zentralbibliothek einen *einmaligen* unterstützungsbeitrag von 300 m. bewilligen.“

Gegen den antrag sprechen sich aus prof. Wendt, der darauf hinweist, dass er schon vor zwei jahren vor der annahme dieses danaergeschenkes gewarnt hat, und obl. Beyer-Bremen, der die sorge für erhaltung der bibliothek für eine sache der stadt Leipzig ansieht. Auch obl. dr. Bahlsen und prof. Duschinski äussern bedenken. Den gegenteiligen standpunkt vertritt dr. Rosenbauer-München, der hervorhebt, dass in seinem verbande der wunsch, die bibliothek erhalten zu sehen, lebhaft vorhanden ist. Prof. Knauer tritt im schlusswort noch einmal warm für seinen antrag ein; in der abstimmung wird derselbe aber mit 28 gegen 25 stimmen *abgelehnt.*

Später gibt *prof. Knauer* noch folgende, von prof. Hartmann-Leipzig formulirte anregung:

„In erwägung, dass die vom leipziger verein für neuere philologie im jahre 1901 geschaffene Neuphilologische zentralbibliothek eine einrichtung ist, die allen mitgliedern des D. N.-V. zu statten kommen soll und deren verwaltung durch den leipziger verein jede wünschenswerte sicherheit bietet, empfiehlt sie der D. N.-V. allen fachgenossen zur unterstützung und förderung und bezeichnet es insbesondere als wünschenswert, dass die herren verfasser neuphilologischer veröffentlichungen je ein exemplar derselben an die Neuphilologische zentralbibliothek abgeben",

eine anregung, die allseitig zustimmend begrüsst wird.

Zum nächsten punkte, *Wahl des ortes für die nächste hauptversammlung*, lag schon für die vorversammlung eine einladung des Neuphilologischen vereins zu Köln vor. Die einladung wird von den herren *dr. Jäde* und *direktor dr. Vogels-Köln* in herzlicher weise wiederholt. Die versammlung nimmt sie dankbar an.

Den *vorstand des neuphilologen-verbandes* werden, da die in den händen der anwesenden befindliche vorschlagsliste ohne debatte einstimmige annahme findet, vom 1. januar 1903 ab auf 2 jahre bilden die herren prof. dr. Schröer, 1. vors., obl. dr. Jäde, 2. vors., obl. Haack, 3. vors., obl. O. F. Schmidt, 1. schriftf., rektor dr. Dahmen, 2. schriftf., obl. dr. Müller, 3. schriftf., obl. dr. Völker, kassenwart. Als rechnungsprüfer werden fungiren prof. Rheinbold und prof. dr. Richter. Herr prof. Schröer hat seine bereitwilligkeit, das amt des vorsitzenden zu übernehmen, bereits erklärt.

*Obl. dr. Beyer-Bremen* macht der versammlung zwei mitteilungen: 1. Als angenehmer reiseweg nach England ist zu empfehlen die linie Bremen-London mit den dampfern der gesellschaft Argo. Die gesellschaft kommt den neusprachlichen lehrern sehr entgegen. Die rückfahrkarten (1. kajüte 57,50 m.) haben 9-monatliche giltigkeit. Die dampfer fahren direkt ohne jeden aufenthalt. 2. Senat und bürgerschaft der stadt Bremen haben die summe von 2000 m. jährlich zur verfügung gestellt für 4—5 auf etwa 8 wochen ins ausland gehende neuphilologen. In betracht kommen hauptsächlich solche lehrer, die schon früher im auslande waren und ihre kenntnisse auffrischen wollen.

Eine längere aussprache entspinnt sich noch darüber, ob und in welcher weise die gestern beschlossenen *thesen* den regirungen und behörden Deutschlands und Österreichs zur kenntnis gebracht werden sollen. Von *hofrat prof. Schipper* wird die einsetzung einer kommission beantragt, die die nötigen schritte in dieser richtung thun und speziell eine denkschrift ausarbeiten soll. Der antrag wird abgelehnt und dafür der antrag von *obl. dr. Kopka-Breslau* angenommen:

„Der derzeitige vorstand wird damit beauftragt, die in den verhandlungen angenommenen beschlüsse in der ihm geeignet erscheinenden weise den interessirten behörden zur kenntnis zu bringen"

mit dem zusatze von *obl. dr. Bahlsen,* dass der vorstand den regirungen später auch den verhandlungsbericht übermitteln möge.

Damit sind die geschäftlichen gegenstände erledigt. Es erhält das wort zum letzten vortrage *obl. dr. Aronstein-Myslowitz* über *Dante Gabriel Rossetti und den präraphaelismus.*

Rossetti (1828—1882), seiner abstammung nach italiener, setzte als maler und dichter die ideale John Ruskins in die that um. Er ist der hauptträger der ästhetisch-künstlerischen bewegung, die darauf hinausging, in dem von materiellen interessen beherrschten England künstlerische kultur zu schaffen, und die neben der politisch-sozialen und der religiös-kirchlichen strömung die ersten jahrzehnte des zeitalters der königin Viktoria charakterisirt. (Lebh. beifall.)

Der neuphilologentag steht damit am ende seiner arbeit.

*Hofrat prof. dr. Schipper* spricht in herzlichen worten den dank der versammlung aus für die liebenswürdige aufnahme, die den festteilnehmern in Breslau von allen seiten zu teil geworden ist, dem geschäftsführenden ausschuss für die schwierigen vorbereitungen und dem vorstande für die umsichtige art der leitung der verhandlungen, wie auch den behörden und unterrichtsverwaltungen für das lebhafte interesse, das sie der arbeit des neuphilologentages entgegengebracht haben.

*Prof. dr. Appel* nennt als denjenigen mann, der in geradezu aufopfernder weise den grössten teil der arbeit, die die vorbereitungen mit sich gebracht, auf seine schultern genommen hat, den schriftführer *obl. dr. Reichel*

(lebhaftes bravo!)

und dankt darauf in seinem schlusswort seinerseits besonders den herren, die dem neuphilologentage wertvolle wissenschaftliche vorträge geboten haben, und schliesslich allen denen, die mitgeholfen haben, dass die verhandlungen zu einem gedeihlichen ergebnisse führten. Es ist in praktischen fragen und auf wissenschaftlichem gebiete viel geleistet worden auf diesem neuphilologentage. Die schönste frucht aber, die die breslauer tage gezeitigt haben, ist die erfreuliche klärung, die sie brachten in dem verhältnis zwischen den vertretern der universität und der schule. Die vertreter der wissenschaft haben erkannt, dass der wissenschaftliche geist im verbande in ehren gehalten wird, und die schulmänner haben ihrerseits erfahren, dass die vertreter der universität mitzuarbeiten bereit sind an der lösung der praktischen fragen des unterrichts. „Wir nehmen jetzt mit in die zukunft die hoffnung auf ein segensreiches weiteres zusammenwirken, und ich schliesse mit dem wunsche, dass der nächste tag in Köln schon eine realisirung dieser hoffnungen bringen möge.

Auf wiedersehen in Köln!“

*Dresden.* E. Ahnert.



## RHEINISCHER NEUPHILOLOGENTAG IN DÜSSELDORF

am 7. mai 1902.

Etwa 130 teilnehmer, darunter geheimrat dr. Buschmann als vertreter des kgl. provinzial-schulkollegiums, konnte der direktor der realschule an der Prinz-Georgstrasse, prof. Masberg, in seiner aula willkommen heissen und zugleich im auftrage des oberbürgermeisters von Düsseldorf begrüssen. Die tagesordnung begann mit einem kurzen bericht des vorsitzenden dir. Vogels, Köln, über die wichtigsten ereignisse auf dem gebiete des höheren schulwesens während des letzten jahres. Dir. Vogels dankt zunächst geheimrat Buschmann für sein erscheinen und hebt dankend das entgegenkommen der kgl. provinzialschulkollegien in Koblenz und Münster hervor, welche durch bereitwillige urlaubserteilung den frühen beginn der diesjährigen tagung, 11 uhr vormittags, möglich gemacht haben. Dir. Vogels berichtet sodann, dass der vorstand versucht habe, geheimrat univ.-prof. Münch zu einem vortrage zu gewinnen, und bringt den brief prof. Münchs, welcher leider ablehnen musste, zur verlesung, worin prof. Münch von seinem interesse für die neusprachliche bewegung aufs neue beredtes zeugnis gibt. Was den nächsten allgemeinen deutschen neuphilologentag angeht, so kann der vorsitzende die mitteilung machen, dass als ort desselben für das jahr 1904 Köln in aussicht genommen ist. Zwecks einer strafferen organisation sei es wünschenswert, dass die neuphilologen möglichst zahlreich auch dem D. N.-V. beiträten und an den tagungen desselben teilnähmen. Nach diesen mitteilungen mehr geschäftlicher art kommt der berichterstatter zu seinem eigentlichen bericht, in dessen mittelpunkt er naturgemäss die schulreform stellt, welche auch im letzten jahre bedeutende und umwälzende neuerungen gezeitigt habe. Im zeichen der schulreform sei mit dem januar d. j. ein bedeutsames litterarisches organ ins leben getreten, welches dem grundsatz der gleichwertigkeit der drei arten von höheren schulen praktische geltung verschaffen und zugleich gleichsam einen ausführenden kommentar zu den neuen lehrplänen und lehraufgaben geben will. Es ist das die *Monatsschrift für höhere schulen*, herausgegeben von geh. oberreg.-rat Köpke und geh. reg.-rat Matthias. Mehrere bisher erschienene abhandlungen und besprechungen darin beweisen, dass auch die neueren sprachen ihre gebührende berücksichtigung finden, so z. b. der aufsatz von gymnasialdirektor Paetzolt: *Das gymnasium nnd der französische unterricht.* Ein weiterer schritt auf dem wege der schulreform sei durch die unter dem 27. oktober 1901 erschienene neue reifeprüfungsordnung gethan worden. Die höhere wertung der mündlichen prüfung habe auch für die neueren sprachen änderungen der schriftlichen zu gunsten der mündlichen prüfung zur folge gehabt. Der wesentlichste teil der schulreform, ja ihre krönung, sei uns jedoch durch die änderungen des berechtigungswesens beschert

worden. Durch die betreffenden ministerialerlasse und die allerhöchste kabinettsordre, — welche der redner kurz anführt —, sei nunmehr das prinzip der gleichwertigkeit der drei arten von höheren schulen in die praxis umgesetzt, und das durch die gleichen *berechtigungen*. In zwei punkten stehen freilich die abiturienten der oberrealschule hinter denen des realgymnasiums noch zurück; es fehlt noch die freigabe des medizinischen studiums und die zulassung zum eintritt in die marine. Es sei jedoch zu hoffen, dass die schwierigkeiten, welche der freigabe dieser beiden berufsarten an die oberrealschul-abiturienten noch entgegenstehen, bald beseitigt werden. So sei denn nun eine zeit der beruhigung und des friedens auf dem so lange umstrittenen gebiete der berechtigungsfrage angebrochen. Die durch die neuordnung zum ausdruck gebrachte grössere wertschätzung der neueren sprachen schliesse für uns neuphilologen aber auch eine ausdehnung der pflichten und eine höhere verantwortlichkeit ein. Immer vorwärts, ruhig vorwärts, möge auch hinfort unser wahlspruch sein. Hüten wir uns aber vor der täuschung, als könnten die neusprachlichen bäume in den himmel wachsen. Aller augen seien gerade jetzt auf die neusprachler gerichtet, jetzt sei von uns der hauptnachweis zu bringen, der nachweis, dass die höhere wertschätzung der neueren sprachen eine gerechte und verdiente ist.

Nach diesem mit lebhaftem beifall und dank aufgenommenen vortrag des vorsitzenden erhält obl. dr. Sporleder (Düsseldorf) das wort zu dem thema *Über die geschichtliche und dramatische englische lektüre in den oberklassen*:

„Trotz aller zweifel, die gelegentlich noch auf versammlungen und in zeitschriften auftauchen, ist die behauptung wohl gestattet, dass heute die schriftstellerlektüre im mittelpunkte des gesamten neusprachlichen unterrichts an allen höheren lehranstalten steht. Die neuen lehrpläne weisen ihr nach meiner auffassung eine doppelte aufgabe zu, wenn sie sagen: ‚Die lektüre soll, wenigstens in der zweiten hälfte der gesamten unterrichtszeit, wertvollen inhalt in edler form bieten', und ‚bei der auswahl ist vornehmlich das gebiet zu berücksichtigen, welches in die kultur- und volkskunde einführt'. Von allen gebieten, denen der stoff für die lektüre entnommen zu werden pflegt, ist die geschichte ihrer natur nach am meisten befähigt, jene beiden forderungen zu vereinigen. Trotzdem aber kann in den 3 oberen klassen nicht die gesamte klassenlektüre geschichtlichen charakter tragen, die der dramatischen, technologischen und erzählungslitteratur zu widmende zeit verbietet das von selbst. Dennoch kann der ganze plan der lektüre auf den 3 oberen klassen nach einem im wesentlichen geschichtlichen system aufgebaut werden, wenn man die kursorische lektüre von der statarischen nach auswahl und art der behandlung sondert. Ziel der ersteren müsste sein, dem schüler ein möglichst klares bild von der politischen, kulturellen, litterarischen und

kommerziellen resp. technologischen entwickelung des englischen volkes zu vermitteln. Dabei wird keinem der berührten gebiete eine dominirende stellung einzuräumen sein, andererseits braucht auch keins — auch die litteraturgeschichte nicht — prinzipiell ausgeschlossen zu werden. Der stoff würde etwa so zu verteilen sein, dass die obersekunda das auf früheren stufen dagewesene zu sammeln und dann die geschichte bis zur zeit des puritanismus weiterzuführen hätte, die unterprima die ausdehnung des britischen reiches auf der östlichen und westlichen hemisphäre, die französische revolution, und Englands kriege mit Napoleon und die industrielle umwälzung des 18. jahrhunderts zu besprechen hätte. Der oberprima würde dann als pensum die viktorianische ära mit ihren inneren kämpfen und der ausbreitung des kolonialreiches verbleiben. Um dieses ziel zu erreichen, wäre eine chrestomathie, die unter zugrundelegung eines geschichtlichen fadens alles beachtenswerte aus den verschiedenen gebieten darböte, höchst wünschenswert, da mir aber keine bekannt ist, so habe ich diesen unterricht an Chambers, *English History* angeschlossen und gute erfahrungen damit gemacht. In letzter zeit sind ähnliche ausgaben erschienen, die zum teil recht brauchbar sind, ich nenne Creighton, *Social History of England*, ed. Klöpper; *English History*, ed. Wershoven; Baker, *History of the English People*, ed. Löwe; für prima speziell: Green, *First Century under the House of Hanover*, ed. Müller; Kirkman, *Growth of Greater Britain*, ed. Klapperich (mit englischen noten); Chambers, *History of the Victorian Era*, ed. Klapperich. Alle diese schriftsteller erfüllen die bedingungen, die an einen stoff für diesen zweig der lektüre zu stellen sind, ihr englisch ist modern und ihr stil leicht fasslich und durchsichtig. Ganz besonders zu begrüssen sind m. e. ausgaben mit englischen anmerkungen und wörterbücher, die nach art der reformbibliothek, statt der übersetzung eine umschreibung geben. Was die behandlung anbetrifft, so scheint mir recht vieles lesen zu hause, unter beständiger heranziehung der privatlektüre in der schule, und ausgiebige verarbeitung des gelesenen durch sprechen der richtige weg zu sein. Lebendige konversation ist anzustreben, die sich zunächst in frage und antwort bewegen wird; allmählich treten zusammenfassende fragen hinzu, das gelesene wird unter anderen gesichtspunkten gruppirt, klare, in sich abgegrenzte themata werden gestellt, das übersetzen dürfte bei der leichtigkeit des stoffes durchweg entbehrlich sein.

„Legt so die kursorische lektüre das hauptgewicht auf die erreichung eines möglichst allseitigen verständnisses des englischen volkstums und des eindringens in die englische kulturwelt, so erstrebt die statarische lektüre eine liebevolle eingehende vertiefung in den gedankeninhalt eines bedeutsamen schriftstellers, der eine person, eine charakteristische erscheinung oder eine besonders interessante epoche der geschichte des volkes in den brennpunkt seiner betrachtungen rückt. Hier brauche ich nicht mit aller konsequenz zu fordern, dass

nur allermodernstes englisch an die schüler herantritt, hier kommt vielmehr der ethische inhalt und der klassische stil in erster linie in betracht. Auch die behandlung wird eine andere sein müssen, da die schriftsteller, die hier gelesen werden (Hume, Macaulay, Freeman, Escott, Green) nicht nackte thatsachen, sondern reflexionen, empfindungen, urteile bieten, daher schwieriger zu verstehen sind, da ausserdem inhalt *und* form gewürdigt werden soll. Darum ist bei dieser lektüre am übersetzen festzuhalten, auch grammatische, etymologische und synonymische belehrungen haben in deutscher sprache zu erfolgen. Ebenso ist die deutsche sprache zur vermittelung des tieferen verständnisses des gelesenen werkes zu benutzen. Sacherklärungen dagegen können im fremden idiom gegeben werden, doch sind sie auf das zur erschliessung der betreffenden stelle wirklich notwendige zu beschränken, da die mitteilung der realien sache der kursorischen lektüre ist. Die ausgaben bedürfen nur weniger sachlicher anmerkungen; grammatische, etymologische und synonymische bemerkungen sind völlig entbehrlich, auch speziallexika sind überflüssig, zu verwerfen geradezu diejenigen, die nur die an der betreffenden stelle passende bedeutung des zu suchenden ausdrucks bieten, zu fordern ist vielmehr, dass die grundbedeutung des betreffenden ausdrucks an erster stelle gegeben werde.

„Die bei der behandlung der statarischen lektüre in betracht kommenden grundsätze gelten auch für die dramatische lektüre."

Nachdem der vorsitzende dem redner den dank der versammlung ausgesprochen hat, werden leitsatz 1 und 2 zur debatte gestellt. Sie lauten: 1. „Im englischen unterricht der oberklassen ist eine trennung der kursorischen und statarischen lektüre in bezug auf auswahl sowohl als auf behandlung anzustreben." 2. „Die kursorische lektüre hat zur aufgabe die einführung in das fremde volkstum und die fremde kulturwelt; die ihr zuzuweisenden schriftsteller müssen leicht fasslich im stil sein und durchaus modernes englisch bieten." Bei der nun folgenden debatte hebt zunächst dir. Abeck (Aachen) gleich dem redner den hohen wert der privatlektüre hervor. Freilich sei es nicht leicht, dazu geeignete stoffe in genügender anzahl zu finden. *Darin* könne er jedoch nicht mit dem redner übereinstimmen, dass sich die privatlektüre nur auf geschichtliche stoffe beschränken solle. Für die oberrealschule dürfte auch das technologische, geographische und kulturelle unter keinen umständen vermisst werden. Leider fehle gerade für das geographische gebiet ein geeignetes handbuch. Er habe für seine schule folgende verteilung der privatlektüre praktisch durchgeführt: OII technologisches, UI geographisches, OI geschichtliches. Als das brauchbarste buch für letzteres gebiet nennt dir. Abeek gleich dem redner rühmend Chambers' *History of England.* Dem gegenüber hält obl. Sporleder seinen grundgedanken aufrecht, dass für die hauslektüre hauptsächlich leichte geschichtserzählungen zu verwenden seien, da technologische

beschreibungen den schülern zu schwierig und uninteressant wären. Ein schüler würde doch lieber 20 seiten einer geschichtlichen darstellung lesen, die auf herz und gemüt wirke, als eine einzige seite einer trockenen technischen beschreibung, z. b. eines fernrohrs. Prof. Kaphengst (Elberfeld) tritt den ausführungen dir. Abecks bei. Übrigens habe obl. Sporleder wohl zuviel ziele aufgestellt; wieviel zeit denn nach ansicht des redners auf die kursorische lektüre verwandt werden solle? Dir. Abeck macht die zwischenbemerkung, dass er bei der technologischen lektüre nicht an detaillirte einzelschilderungen, sondern an beschreibungen mehr allgemeiner art, wie z. b. „besuch eines dampfschiffes“ gedacht habe. Was die auf die kontrolle der privatlektüre zu verwendende zeit angehe, so weise er derselben wöchentlich eine stunde zu. Obl. Sporleder beantwortet die von prof. Kaphengst aufgeworfene frage dahin, dass es ihm genügend erscheine, abwechselnd je eine wochenstunde für die kontrolle der französischen und der englischen privatlektüre anzusetzen. Geh.-rat Buschmann stellt gegenüber dem von der versammlung und in den leitsätzen im sinne von privatlektüre gebrauchten ausdruck „kursorische lektüre“ den allgemeineren, häufig auch bei der klassenlektüre anzuwendenden begriff der kursorischen lektüre fest. Der vorhin geäusserte wunsch nach einem guten handbuch für die englische privatlektüre würde auch von ihm geteilt. Eine wirklich gute chrestomathie sei bedürfnis. Eine solche müsse die stücke jedoch im original wiedergeben, der fremde schriftsteller dürfe nicht willkürlich verstümmelt werden. Die einführung eines buches, welches diesen grundsatz nicht beachte, könne die regirung nicht genehmigen. Prof. Mehlkopf (Duisburg) warnt bei der behandlung der englischen lektüre vor allzuscharfen scheidungen und der schablone und führt verschiedene mit erfolg von ihm angewandte methoden an.

Nunmehr werden die leitsätze 3, 4 und 5 zur debatte gestellt: 3. „Bei der behandlung dieser lektüre (sc. privatlektüre) ist die benutzung des fremden idioms die regel, die übersetzung ist im allgemeinen entbehrlich. Ausgaben mit englischen anmerkungen, sowie spezialwörterbücher, die statt der übersetzung umschreibung des zu suchenden ausdrucks in englischer sprache bieten (reformbibliothek), sind erwünscht.“ 4. „Die statarische lektüre erstrebt eine vertiefung in den gedankeninhalt eines bedeutsamen schriftstellers, sein ethischer inhalt und klassischer stil kommen in erster linie, seine zugehörigkeit zu den modernen schriftstellern und seine verwendbarkeit zu sprechübungen erst in zweiter linie in betracht. Sacherklärungen können vom lehrer im fremden idiom gegeben werden, sind aber thunlichst einzuschränken und der kursorischen lektüre zuzuweisen; grammatische, etymologische und synonymische belehrungen haben in deutscher sprache zu erfolgen. Bei dieser lektüre ist am übersetzen festzuhalten, auch die vermittelung des tieferen verständnisses geschieht in deutscher

sprache. Ausgaben mit kommentaren sind entbehrlich; wenn spezialwörterbücher gebraucht werden, so ist die grundbedeutung des zu suchenden wortes zuerst anzugeben.“ 5. „Die in leitsatz 4 angegebenen grundsätze gelten auch für die dramatische lektüre.“ Dir. Hintzmann (Elberfeld) stellt als nichtfachmann die frage, ob die klassenlektüre auch noch in der oberprima in der klasse vorbereitet werden solle, oder ob nicht vielmehr die schüler, wenigstens die der oberprima, soweit gefördert sein müssten, dass sie eine selbständige übersetzung eines schwierigeren schriftstellers liefern könnten. Geh.-rat Buschmann macht den vorschlag, wegen mangels an zeit heute nicht mehr in die beantwortung dieser wichtigen frage einzutreten, sie jedoch in einer späteren versammlung auf die tagesordnung zu setzen. Dieser vorschlag findet zustimmung. Von einer weiteren debatte über die leitsätze 3, 4 und 5 wird wegen der vorgerückten zeit ebenfalls abgesehen.

Es folgt nunmehr der vortrag des obl. dr. Bohnhardt (Düsseldorf) über das thema: *Auf welche modernen zeitabschnitte soll sich die historische prosa im französischen unterricht der prima beschränken, und wie können bei ihrer lektüre anschauungsmittel zur vorbereitung der entwicklung des kunstverständnisses herangezogen werden?*

Obl. Bohnhardt: „In allen entwürfen zu einem kanon, der die texte für die historische prosalektüre auf der oberstufe im französischen unterricht im allgemeinen festlegen will, stehen sprachliche gründe mit der forderung im widerspruch, dass eine jede schülergeneration der reihe nach abschnitte aus der zeit Ludwigs XIV., der revolution und Napoleons I. kennen lernen soll. Die zu leichten autoren, die das 17. jahrhundert behandeln, sind keine geeignete primanerkost, zudem gewährt schon die dramatische lektüre einen vollständigen einblick in diese glanzvolle epoche. Ebenso ist in prima abzusehen von den zahlreichen darstellungen der ereignisse von 1870, von denen nur wenige sich dauernder wertschätzung seitens der fachmänner erfreuen. Bei der auswahl der lektüre für die oberste klasse muss man überhaupt die forderung des geheimrats Münch im auge behalten, ‚dass sie zu ihrer bewältigung eine solche geistige arbeit veranlasse, wie die in ihrer bildungskraft so bewährten lateiner und griechen, dass also die schwierigkeit der sprachlichen analyse und des gedankeninhalts zum wertmassstab gemacht werde.‘ Dieser forderung genügen aber von der zahllosen menge von ausgaben, die alle für prima geeignet sein sollen, nur wenig texte, vorzüglich auf dem gebiete der neueren französischen geschichte. Mit ausnahme von Mignets *Histoire de la Révolution* und der glücklichen textzusammenstellung Wershovens kann man die schriftsteller der revolution kaum empfehlen; sie verlieren sich allzusehr in einzelheiten und behandeln einen stoff, der dem deutschen schüler durchaus fern liegt und ihn daher nicht zu fesseln vermag. Die lektüre in prima wird sich daher im grossen und ganzen auf den modernen zeitabschnitt beschränken müssen, in dem die deutsche und französische

geschichte eng miteinander verknüpft sind. Nie hat aber Frankreich auf unser vaterland einen so hervorragenden einfluss ausgeübt wie zu anfang des 19. jahrhunderts. Keines mannes persönlichkeit und laufbahn packt das jugendliche gemüt in dem masse wie die des ersten Napoleon. Sein genie, seine kolossale willenskraft haben viele verhältnisse, in denen wir heute leben, geschaffen, er hat allein das nationalgefühl der deutschen zum erwachen gebracht und ist dadurch mittelbar zum urheber der gesamten modernen staatenbildung geworden. In anbetracht der schier endlosen fülle von wissenschaftlichen werken, dramen, romanen, bildlichen darstellungen aller art, die wieder die allerletzten jahre über den imperator brachten, publikationen, an denen sich fast die gesamte zivilisirte welt beteiligt, hat auch die französische lektüre das recht, ihn besonders in seinem verhältnis zu Deutschland dem schüler näher zu bringen und die in der geschichte gewonnenen eindrücke zu ergänzen und zu berichtigen, zumal gerade jetzt die historiker eine durchgreifende änderung in der gesamtauffassung der napoleonischen politik für erforderlich halten. — Dem primaner muss der standpunkt der grossen französischen historiker vor beginn der lektüre charakterisirt werden. Mit Lanfrey und Taines *Napoléon Bonaparte* muss jeder realabiturient vertraut sein in dem sinne, wie jeder gymnasiast sich in seine grossen römischen historiker eingelebt hat. Es kommt hinzu, dass wir in der glücklichen lage sind, auch die irrtümer Lanfreys in der darstellung der feldzüge von 1806/07 und 1809 berichtigen zu können, dank der jüngsten forschungen der kriegswissenschaftlichen autoritäten, des bekannten obersten von Lethow-Vorbeck über den preussischen und des generallieutenants von Bardeleben über den österreichischen krieg. Taines meisterhaftes seelengemälde, mit auslassung der zu schwierigen *préfaces* und einiger ähnlicher abschnitte in der ausgabe Hartmann (Stolte, Leipzig) empfiehlt sich aus den verschiedensten gründen. Die gedrängte, an bildern reiche sprache bietet veranlassung zur erörterung mancher wichtiger syntaktischer erscheinungen; der inhalt weckt die vielseitigsten interessen. Speziell für die düsseldorfer schüler lässt sich Taines charakteristik ausbeuten. Manche züge, die er seinem helden leiht, hat er dem memoirenwerk des grafen Beugnot entnommen, der als Napoleons minister im grossherzogtum Croy, uns den aufenthalt des imperators in Düsseldorf — auf der höhe seiner macht — anschaulich schildert.

„Bei der interpretation unseres autors spielt das anschauungsmaterial eine nicht unbedeutende rolle. Die lektüre wird durch bildliche darstellungen belebt, ohne die der primaner eine klare vorstellung von den persönlichkeiten nicht erlangen kann. Die frage der zulässigkeit solcher bilder im unterricht ist längst im bejahenden sinne beantwortet worden (von der schleswig-holsteinischen direktorenkonferenz 1892: ‚Auswahl und behandlung der neusprachlichen lektüre‘; von der rheinischen aus dem jahre 1896: ‚In welcher weise sind

anschauungsmittel im unterricht wirkungsvoll zu verwerten?', von Scheffler, ferner wiederholt von R. Menge, zuletzt in heft 71 der *Lehrproben und lehrgänge*). Einige charakteristische beispiele mögen die art und weise illustriren, in welcher bilder vorgeführt werden können. So zeigt man den von Taine eingehend besprochenen Guérinschen stich, Bouchots schönes bild von der sitzung des 18. brumaire, Horace Vernets abschiedsszene in Fontainebleau etc. Nicht unbekannt darf dem schüler Meissoniers ,1814' bleiben, das neben dem schlachtfeld von Eylau vielleicht das bedeutendste gemälde ist, welches die zeit des empire der malkunst inspirirt hat. Lesen wir Lanfrey, so müssen die drei schlachtgemälde grossen stiles, Jena, Friedland, Wagram vorgeführt werden. Hinzuweisen ist darauf, dass wie Friedrich der Grosse in Adolf Menzel den berühmtesten schilderer seines lebens und seiner thaten gefunden, so Napoleon in David, Gros, Isebey, Vernet. Hat man das thema gewählt ,Napoleon in der dichtung und die entwicklung der legende', im anschluss an die sammlung von Gropp und Hausknecht, so lassen sich ähnlich Béranger, V. Hugo u. a. illustriren. Liest man Coppées *Le naufragé*, so wird man nicht verfehlen, das bild von Géricault, ,Die rettung der mannschaft der Medusa auf dem floss' vorzuzeigen. — Die aufgabe, eine gewisse künstlerische empfänglichkeit zu erzielen, ist besonders in Düsseldorf nicht schwer, wo man thatsächlich kunstverständnis und geschmack bei den schülern wahrnimmt, die zudem für die gegebenen anregungen dankbar sind. Die frage, wie der ganze unterricht zu erteilen sei, ist von Menge u. a. oft erörtert worden. Man wird das bild nach erklärung und übersetzung der betreffenden stelle des textes kurz besprechen und nach schluss der stunde den schülern zu näherer besichtigung gelegenheit geben. Keineswegs darf durch das heranziehen der anschauung die dem unterricht ohnehin knapp zugemessene zeit beschnitten werden; selbstverständlich ist, dass die betrachtung sich nur auf die wegen der auffassung des stoffes und der komposition besonders wertvollen meisterwerke erstrecken wird."

Nachdem der vorsitzende dem redner den dank der versammlung abgestattet hat, kommt es über die beiden von obl. Bohnhardt aufgestellten leitsätze bei der knapp bemessenen zeit nur noch zu einer ganz kurzen debatte. Die leitsätze lauten:

1. Im französischen wird die historische lektüre, welche in der prima den breitesten raum einnimmt, sich aus sachlichen und sprachlichen gründen im allgemeinen auf texte beschränken müssen, welche die laufbahn und persönlichkeit Napoleons I. behandeln. Erst in zweiter linie fällt die wahl auf darstellung des revolutionszeitalters. Die regirung Ludwigs XIV. wird durch die lektüre der dichter illustrirt.
2. Bei der lektüre der historiker empfiehlt sich die massvolle verwendung von anschauungsmitteln zur erzeugung deutlicher

vorstellungen von persönlichkeiten und örtlichkeiten, deren kenntnis zur vorstellung deutlicher vorgänge notwendig ist. Diese besprechung von bildnissen dient zugleich der vorbereitung für die entwickelung des kunstverständnisses.

Obl. v. Roden (Elberfeld) betont zunächst das masshalten bei der verwendung von anschauungsbildern im französischen unterricht. Die bilder selbst müssten gross und deutlich sein, da durch kleine bilder die schüler geradezu zur unaufmerksamkeit erzogen würden. Nachdem obl. Bohnhardt dem vorredner ausdrücklich zugestimmt hat, nimmt obl. Haack (Köln) noch gegen den letzten satz des leitsatzes 2 stellung. Das hier aufgestellte ziel sei zu allgemein und zu weitgehend. Es könne doch nicht zweck des französischen unterrichtes sein, das kunstverständnis zu fördern.

Obwohl vielleicht noch mancher neigung gehabt hätte, an der erörterung dieser frage teilzunehmen, musste der drängenden zeit wegen die debatte ihr ende finden.

Es harrten nun noch punkt 5 und 6 der tagesordnung ihrer erledigung. Punkt 5 betraf die stellungnahme zu den wichtigeren, in der (inzwischen stattgehabten) hauptversammlung des Deutschen neuphilologen-verbandes zu Breslau zu behandelnden leitsätzen, betr. auslandsbesuch, punkt 6 die wahl eines nach Breslau zu entsendenden vertreters. Beide punkte wurden schnell und glatt abgewickelt, indem zwar die notwendigkeit des auslandsbesuches während des studiums oder unmittelbar nach demselben allgemein anerkannt wurde, die thesen Breuls (gründung eines seminars auf reichskosten in London) und Thiergens (austausch zwischen deutschen und ausländischen lehrern) jedoch als unausführbar abgewiesen wurden, und endlich der vorsitzende zum vertreter des provinzialverbandes in Breslau ernannt wurde. Punkt 2 uhr konnte der vorsitzende die offizielle tagung schliessen. Ein grosser teil der versammelten begab sich nunmehr von der realschule in die Tonhalle, wo ein fröhliches mahl die verdiente erholung von der arbeit des langen vormittags gewährte. Der rest des tages wurde endlich durch den besuch der ausstellung, dieses eigenartigen erzeugnisses unserer neuen, neuschaffenden zeit, der auch wir neuphilologen uns eng zugehörig fühlen, nützlich und angenehm ausgefüllt.

*Köln.* Dr. LINDEMANN.

---

## JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS ELBERFELD-BARMEN.

Der verein zählte ostern 1901 folgende 27 mitglieder: direktor Ispert, dr. Draeger, prof. dr. Kaphengst, Beckmann, Klapperich, oberlehrer dr. Becker, Schlösser, Feyerabend, Dorr, Flamme, Müller (Gottl.), Behrendt, Hünerhoff, von Roden, Kellner, Wirtz, Grosch, Lotsch.

Winnacker, Leithäuser, Riecke, Rudolph, Hasberg, Kallmann, Finger, Askevold, Lorck. Es schieden im laufe des jahres aus: oberl. Askevold, Lorck und Finger, neu aufgenommen wurden oberl. dr. Mentz, Krebs und Koldewey. Der vorstand setzte sich zusammen aus den herren: prof. dr. Kaphengst (vorsitzender), oberl. dr. Rudolph (leiter des lesezirkels in Barmen und kassenwart daselbst), oberl. dr. Lotsch (leiter des gesamten lesezirkels, kassenführer in Elberfeld und schriftführer des vereins), sowie folgenden obmännern der einzelnen anstalten: prof. Beckmann, oberl. Dorr, Behrendt und Becker. Die sechs sitzungen des vereins fanden an folgenden tagen (abwechselnd in Elberfeld und Barmen) statt: 1) 5. II. 1901; 2) 26. III. 1901; 3) 20. V. 1901; 4) 18. VI. 1901; 5) 27. IX. 1901; 6) 18. XII. 1901.

Vorträge hielten folgende mitglieder:

1. Oberl. dr. Hasberg: „Die endgültige neue franz. orthographie und vereinfachung der grammatik nach dem erlass des franz. unterrichtsministers vom 26. februar 1901.“

2. Oberl. dr. Wirtz[1]: „Bericht über dr. Wimmers dissertationsschrift *Spracheigentümlichkeiten des modernsten französisch, erwiesen an Erckmann-Chatrian*, sowie eigene beobachtungen.“

3. Prof. dr. Kaphengst: „Über die verwendbarkeit neusprachlicher schulausgaben mit fremdsprachlichem kommentar (reformbibliothek).“

4. Oberl. dr. Rudolph: „Die auswahl der neusprachlichen lektüre in den oberen klassen, besonders des realgymnasiums.“

5. Prof. dr. Klapperich: „Über die von ihm bei Carl Flemming (Glogau) herausgegebene sammlung englischer und franz. schriftsteller der neueren zeit für schule und haus.“

Als gast des vereins gab am 27. september M. Tauxe, professeur de diction (Paris): *Une leçon modèle de diction.*

Ausserdem stand eine reihe wichtiger erörterungen und fragen auf den verschiedenen tagesordnungen, die unter lebhafter beteiligung der versammelten eingehend behandelt wurden (bericht des vorsitzenden über die am dritten weihnachtstage 1900 abgehaltene ausschusssitzung des verbandes der neuphilologen Rheinlands und benachbarter bezirke, besprechung der statuten des verbandes; stellungnahme zum erlass des franz. unterrichtsministers vom 26. februar 1901; reisestipendien für neuphilologen; kanonfrage, etc.).

Folgende vom vereine gehaltenen zeitschriften wurden in beiden städten gelesen: 1) *Neuphilologisches zentralblatt*; 2) *Revue de Paris*; 3) *Revue hebdomadaire*; 4) *Annales politiques et littéraires*; 5) *L'Echo de la semaine*; 6) *Illustrated Bits*; 7) *Türmer*; endlich noch eine reihe franz. und engl. romane.

Ausserdem stellten die nachbenannten anstalten dem vereine

---

[1] Ist zum direktor der realschule zu Herne gewählt und scheidet ostern 1902 aus dem verein.

die von ihnen gehaltenen zeitschriften in sehr anerkennenswerter weise zur verfügung:

Gymnasium Elberfeld: *Zeitschrift für gymnasialwesen;* Frick: *Lehrproben und Lehrgänge; Litterarisches zentralblatt.*

Realgymnasium Elberfeld: *Herrigs Archiv; Pädagogisches Archiv.*

Oberrealschule Elberfeld: *Zeitschrift für lateinlose schulen.*

Realschule Elberfeld: *Die Neueren Sprachen; Anglia,* beiblatt; Lyon: *Zeitschr. für den deutschen unterricht.*

Mädchenmittelschule in der südstadt: *Die Neueren Sprachen* und *Westermanns monatshefte.*

Auch von einzelnen mitgliedern wurden zeitschriften zur zirkulation gegeben, so von oberl. dr. Becker: *Comeniusblätter*, vom unterzeichneten: *Der Unterricht.*

Die kassenrevision vom 18. XII. 1901 ergab, dass das barvermögen des vereins nach abzug der für laufende rechnungen verausgabten gesamtsumme von m. 181 noch m. 74,22 beträgt. Der kassenführer wurde entlastet. Herr prof. dr. Kaphengst wurde wieder zum vorsitzenden des vereins gewählt und nahm die wahl an, herr oberl. dr. Rudolph und dr. Lotsch lehnten die wiederwahl ab. Für den ersteren trat herr oberl. dr. Krebs ein; die wahl des dritten vorstandsmitgliedes musste verschoben werden, da sich keiner der anwesenden bereit fand, das ziemlich zeitraubende amt eines leiters des gesamten lesezirkels und kassen- und schriftführers in Elberfeld zu übernehmen. In der nächsten sitzung am 4. februar 1902 erklärte sich schliesslich herr oberl. Grosch zur übernahme der leitung des gesamten lesezirkels bereit, worauf der unterzeichnete einwilligte, weiterhin als schriftführer und kassirer in Elberfeld zu fungiren. So besteht also der vorstand des vereins für das jahr 1902 aus folgenden herren: prof. dr. Kaphengst (vorsitzender), oberl. dr. Krebs (leiter des lesezirkels in Barmen und kassenwart daselbst), oberl. Grosch (leiter des gesamten lesezirkels), oberl. dr. Lotsch (kassenwart und schriftführer des gesamten vereins).

*Elberfeld.* Dr. Lotsch.

---

## JAHRESBERICHT DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINES ZU KÖLN.

In dem vereinsjahre 1901/1902 fanden 8 ordentliche versammlungen statt, die durch folgende vorträge bezw. berichte ausgefüllt wurden:

Am 4. mai 1901: Oberlehrer dr. Gottschalk: *Mrs. Humphrey Ward und ihre ersten werke;*

am 6. oktober 1901: Rektor dr. Dahmen: *Reiseerinnerungen aus Frankreich;*

am 9. november 1901: Oberlehrer dr. Jäde: *Bericht über die wichtigsten artikel aus den „Annales politiques et littéraires“;*

am 7. dezember 1901: 1. Oberlehrer dr. Heye: *Bericht über den Göttinger ferienkurs;* 2. Oberlehrer Haack: *Bericht über neu erschienene grammatiken;*

am 11. januar 1902: Oberlehrer Greeff: *Byron als bühnendichter;*

am 22. februar 1902: Oberlehrer dr. Lindemann: *Addison als humorist;*

am 13. märz 1902: Lektor Carpenter: *Rezitation einiger gedichte von Tennyson.*

Auf veranlassung des vereines fand ferner am 15. märz in der aula der handelshochschule vor einem zahlreichen zuhörerkreise ein rezitationsvortrag des herrn Delbost aus Paris statt. Der redner hatte durch den vollendet künstlerischen vortrag geschickt ausgewählter dichtungen (z. b. von Daudets *Les Vieux* und *Le Souspréfet aux Champs*) einen glänzenden erfolg. Eingekleidet waren die rezitationen in bemerkungen über die korrekte, die rhythmische und die malerische vortragsweise.

Der vom verein begründete „Verband der neuphilologen Rheinlands und angrenzender bezirke“ hielt in dem berichtsjahre zu Köln seine erste offizielle sitzung ab; einem vertreter des vereins wurde beratende stimme in dem vorstande des verbandes eingeräumt.

Zu beginn des jahres zählte der verein 40 mitglieder; es schieden aus: direktor dr. Vogels, die professoren dr. Hottenrott, dr. Kayser, dr. Hoymann, dr. Klapperich und oberlehrer dr. Brinkmann; neu eingetreten sind: die oberlehrer dr. Greeff und dr. Lindemann und lektor Carpenter; der verein zählt somit 37 mitglieder.

Den vorstand bildeten die herren: Oberlehrer dr. Jäde, vorsitzender; oberlehrer dr. Jungbluth, Magnusstr. 14, schriftführer; prof. Rheinbold, kassenwart; rektor dr. Dahmen, bücherwart. — Der vorstand wurde für das nächste jahr wiedergewählt.

*Köln.* Dr. Jungbluth.

## BESPRECHUNGEN.

A. Ehrenfeld, *Studien zur theorie des reims.* Erster teil. (Abhandlungen her. v. d. Gesellschaft f. deutsche sprache in Zürich. I.) Zürich, Speidel. 1897. 123 s. 8⁰. Broch. m. 2,50.

Es ist eine ganz geschickte, sorgfältige zusammenstellung von äusserungen Herders, Goethes, der romantiker u. a. bis zu den „neuesten" hinab. Es soll ja dieser teil nach des verf. eigenen worten nur den „unterbau einer reimtheorie" bilden.

*Frankfurt a. M.* F. Bothe.

---

*Nachgelassene schriften des grafen Gobineau,* herausgegeben von Ludwig Schemann. Dichterische werke: I. *Alexandre le Macédonien. Tragédie en 5 actes.* Strassburg, Karl J. Trübner. 1901. XVIII u. 101 s. Preis 2 m.

Gobineau ist in Frankreich wenig bekannt, selbst grosse litteraturgeschichten geben nicht einmal seinen namen. In Deutschland hat sich Schemann sehr um ihn verdient gemacht, besonders durch übersetzung seines *Essai sur l'inégalité des races humaines* (Stuttgart, Fr. Frommann, 1898—1901). Anderes findet sich in Reclams *Universalbibliothek.* Der vorliegenden tragödie kann ich keinen geschmack abgewinnen, viel worte und wenig handlung. Die ausgabe selbst verdient alles lob. Der wunsch des herausgebers, *Alexandre* möge auf unsern höheren lehranstalten heimisch werden, wird sicher unerfüllt bleiben.

*Französische übungsbibliothek.* Nr. 1: Benedix, *Doktor Wespe.* Zum übersetzen aus dem deutschen in das französische bearbeitet von Ernst Heim. 4. aufl. Dresden, L. Ehlermann. 1900. VII und 151 s. Preis geb. m. 1,50.

Schon die sehr zahlreichen übersetzungshülfen am fuss jeder seite beweisen zur genüge, dass die übertragung des vorliegenden buches ins französische für die schüler zu schwer ist. Ich vermag

auch nicht einzusehen, welchen zweck sie haben soll. Wer an der hand eines theaterstückes in die konversation einführen will, thut doch besser, dem unterricht ein geeignetes *französisches* stück zu grunde zu legen. Wozu der umweg, der in mehrfacher hinsicht der spracherlernung hinderlich ist? Die übersetzung eines deutschen lustspiels ist eine kunst, die nicht nur die schule, sondern überhaupt einen nichtfranzosen nichts angeht; sie ist sache eines nationalen, der das nötige zeug dazu hat.

*Résumés pratiques de littérature française* par CH. ANTOINE. Revus et édités par dr. R. EULE. Leipzig, Richard Wöpke. 1900. 200 s. Preis geb. m. 2,80.

In dem französisch geschriebenen vorwort ist die konstruktion eines satzes mangelhaft. *Recommander un livre aux élèves comme* LECTURE PRIVÉE ist ein germanismus. Wann wird man aufhören zu *übersetzen*? Der text selbst ist, soweit ich zu urteilen vermag, in gutem französisch abgefasst und gibt in kurzen abrissen einen überblick über die wichtigsten abschnitte der französischen litteratur. Besonders berücksichtigt werden das 17. und 18. jahrhundert. Ich empfehle das buch den kollegen, die es für zweckmässig halten, dass ihre schüler eine litteraturgeschichte in händen haben.

H. ENKEL, dr. TH. KLÄHR und H. STEINERT, *Lehrbuch der französischen sprache für bürgerschulen. Erster teil.* Neunte, unveränderte auflage. Dresden, Alwin Huhle. 1901. 116 s. 8°. Preis geb. m. 1,20. — *Zweiter teil.* Vierte auflage. 174 s. Preis geb. m. 1,60. — *Kleines französisches lesebuch für bürgerschulen.* Vierte, unveränderte auflage. 68 s. Preis m. 0,60.

Diese drei bücher sind für *bürgerschulen* bestimmt und müssen sich hier bewährt haben, da das zuerst genannte lehrbuch in 10 jahren nicht weniger als 9 auflagen erlebt hat. Gleich die erste lektion beginnt mit belehrungen für den lehrer; es wird ihm nämlich gesagt, wie er auf französisch zu fragen hat, wo das fenster, die thür u. s. w. ist. Wir finden dann das *non plus ultra* der übersetzungsmethode. „Übersetze: eine nase, die nasen, zwei tafeln, ein hut, zwei hüte . . .“ So geht es langsam weiter; noch auf s. 62 des ersten teils muss dem schüler anmerkungsweise die übersetzungshülfe *au = dem* gegeben werden, denn der „dativ“ kommt erst s. 70, während der „genitiv“ bereits s. 50 dagewesen ist. Jede überbürdung der schüler ist also ausgeschlossen. Das *lesebuch*, das einen sehr armseligen inhalt hat, soll solchen schulen stoff bieten, denen für das eigentliche lesen nur eine beschränkte zeit zur verfügung steht; dafür *muss* aber in *jeder* schule, die eine lebende sprache lehrt, die meiste zeit verwandt werden. Auf weitere einzelheiten einzugehen, lohnt sich nicht. Die bücher repräsentiren den alten Plœtzismus mit dem bunten wirrwarr lang-

weiliger einzelsätze und übertreffen ihn noch dadurch, dass sie dem schüler, wie ich an einem beispiel zeigte, sogar *einzelwörter* zur übertragung in die fremde sprache bieten.

*Colomba* par Prosper Mérimée, herausgegeben von dr. Gerhard Franz. 1896. Preis m. 1,—. — *Paris sous la Commune. Scènes et épisodes* par Montrevel, Du Camp, Évrard, De Lano, A. Daudet, d'Hérisson, Mendès, etc., herausgegeben von prof. dr. Arnold Krause. 1899. Preis 90 pf. — *Pêcheur d'Islande* par Pierre Loti, herausgegeben von dr. Hermann Engelmann. 1901. Preis m. 1,60. — *Tartarin de Tarascon* par Alphonse Daudet, herausgegeben von dr. Max Gassmeyer. 1901. Preis 90 pf. — *Prosateurs français*. 109., 118., 121. und 122. lieferung. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.

Da man in der praxis nicht selten die erfahrung macht, dass die *wörterbücher* zu den schriftstellerausgaben sehr zu wünschen übrig lassen, hielt ich es für angebracht, einmal an einem bestimmten beispiel zu zeigen, was für ein klägliches produkt ein solches büchlein unter umständen sein kann.

In dem nicht vom herausgeber selbst zusammengestellten wörterbuch zu *Colomba* vermisst man die gleichmässigkeit in der bearbeitung; ausserdem enthält es eine anzahl anderer nachlässigkeiten. Warum wird z. b. zu *abondant* die adverbform, aber nicht zu *aigu*, *malin* und andern adjektiven die femininform gegeben? Während *railleur*, *fugitif*, *lâche* u. s. w. als adjektive *und* substantive verzeichnet sind, findet man andere wörter wie *étranger*, *oisif* nur als adjektive, obgleich sie im text als substantive vorkommen. *Ton de plaisanterie* steht unter *plaisanterie*, aber *ton de légèreté* unter *ton*. Über das, was aufgenommen werden soll, kann man ja verschiedener meinung sein; wenn aber z. b. *danger*, *tête*, *oreille*, *porte*, *heureux*, *sœur*, *neveu*, *rivière* aufgenommen werden, warum fehlen dann *dangereux*, *bras*, *ventre*, *barbe*, *bouche*, *fenêtre*, *triste*, *garçon*, *nièce*, *mer?* Und wenn man wörter, die der schüler aus dem deutschen erraten kann, weglassen zu können glaubt, so darf man doch nicht *uniforme*, *sofa*, *dialecte*, *dialogue*, *costume*, *corset*, *cravate*, etc. verzeichnen und *charpie*, *enquête*, *triomphe*, *fée*, *talisman*, *trophée*, *format* u. a. beiseite lassen. Aber auch seltenere wörter wie *angoisse*, *proie*, *escarpé* wird der schüler vergebens suchen. Ich habe mich der mühe unterzogen, ein kapitel näher zu prüfen, und habe auf 12 seiten reichlich 40 wörter als fehlend festgestellt. Ferner sind verschiedene vokabeln nicht mit allen bedeutungen versehen, die sie im text haben, z. b. *rappeler*, *sujet*, *temps*, *détacher*, *éclat*. Ganz unverständlich ist es, warum die in den *anmerkungen* übersetzten ausdrücke überflüssigerweise im wörterbuch noch einmal verdeutscht sind. Solcher fälle fand ich weit über 100. Dass wörterbuch und anmerkungen verschiedene bearbeiter haben, ist keine entschuldigung hierfür, eine einheitliche arbeit musste trotzdem entstehen. Noch in anderer hinsicht liegt verschwendung

von druckerschwärze vor. Sehr oft trifft man nämlich dieselben verdeutschungen wiederholt an, z. b. *jet de plomb* unter *jet* und *plomb*; *redresser les torts* unter *redresser* und *tort*; *passer l'arme à gauche* ist sogar an drei stellen zu finden. Bei einigen ländernamen ist das geschlecht angegeben, bei andern nicht. Auch bei *marteau, main, école, favoris* fehlt die angabe des genus; *pente* soll männlich, *incendie, risque, honneur* sollen weiblich sein! Dass *violette* nur femininform ist, scheint der verf. nicht zu wissen; statt *orthographe* gibt er *orthographie*. Zur bezeichnung der aussprache werden teils zahlen, teils deutsche und lateinische schriftzeichen verwandt. Für den *j*-laut findet man drei verschiedene zeichen (*y*, *i* und deutsches *j*); das wort *race* ist mit *langem a* umschrieben; französisch *oi* soll *oa* gesprochen werden, und engl. *saint* in *Saint-James* soll die aussprache *sint* haben. Ich glaube, das register ist jetzt lang genug. Bedenkt man noch, dass sich in dem buche rund 50 druckfehler finden, was für 57 kleine seiten etwas reichlich sein dürfte, so wird man mir recht geben, wenn ich sage, dass es des neusprachlichen unterrichts unwürdig ist, den schülern ein solches machwerk in die hände zu geben.

Was das buch selbst betrifft, von dem bereits zwei andere ausgaben in dieser zeitschrift (III, s. 105 und VIII, s. 362) besprochen wurden, so bin ich der ansicht, dass der zweifellos interessante und den leser fesselnde liebes- und banditenroman *Colomba* nicht in die schule gehört, wenigstens nicht als klassenlektüre. Die *anmerkungen*, für die der herausgeber eine nach Korsika unternommene reise verwertet hat, enthalten zu viel übersetzungshülfen. Vor allem begreift man nicht, warum nahe an 200 reine *wortübersetzungen* gegeben werden, die der schüler doch im wörterbuch findet. Von *Birmingham* ist gesagt, dass es eine der grössten fabrikstädte Englands ist und nordwestlich von London liegt. Das weiss jeder quartaner. Erklärungen zu *la chute de l'empereur en 1814* und *les Cent Jours* sind ebenfalls überflüssig. Wir haben jetzt mindestens 6 *Colomba*-ausgaben.

Das bändchen *Paris sous la Commune* enthält eine reihe von szenen aus dem pariser kommüne-aufstand; der text ist den werken verschiedener schriftsteller entnommen, denen die teilnehmer an dem aufstand verächtliche volksaufwiegler, verrohte pöbelhaufen, schurken und mordbrenner sind. Von den *cruautés versaillaises*, von denen andere zu erzählen wissen, erfährt man hier nichts; es ist aber wohl kaum eine unparteiische darstellung jener schrecklichen maitage vorhanden. Ich möchte das buch nicht als klassenlektüre empfehlen, sondern nur reiferen schülern als privatlektüre.

Die karte von Paris ist zu klein; sie müsste wenigstens das von der *Ceinture* umschlossene Paris geben. Die *anmerkungen* enthalten zu viel des überflüssigen an grammatischen und anderen erklärungen und wimmeln von übersetzungen von vokabeln und ausdrücken. Man wird z. b. über den dativ bei *faire* und über die verwendung der reflexiven

form statt der passiven belehrt, und man erfährt, dass *ça = cela* ist. Wann wird man endlich aufhören, solche weisheit in schulausgaben zu verkünden, zumal in solchen, die wie die vorliegende für die *oberen* klassen bestimmt sind! S. 7: Die *Rue des Rosiers* war eine kurze strasse mit nur wenigen häusern auf der *butte Montmartre*, wo später die *église du Sacré-Cœur* erbaut wurde. S. 11: *St-Denis*, das über 50000 einw. hat, würde ich nicht *städtchen* nennen. S. 16: „*vainqueur* wird nur in der verbindung *air vainqueur* adjektivisch verwendet.“ Das ist nicht richtig; man sagt z. b. auch: *Les regards vainqueurs* ... S. 30 und 31: statt *M. M.* und *Mgr.* ist *MM.* und *Mgr* zu schreiben. S. 38: *Persienne* und *jalousie* ist nicht dasselbe. S. 40: *Tout en buvant chopine* heisst nicht *beim glase bier*, da *chopine* nur vom *wein* gebraucht wird. S. 41: der *aide-major* ist kein *stabsarzt*; er hat lieutenantsrang.

Die bereits vorhandenen Loti-ausgaben hat E. um eine neue brauchbare ausgabe vermehrt. Da *Pêcheur d'Islande* in dieser zeitschrift (III, s. 565) schon von Klinghardt gebührend gewürdigt wurde, so beschränke ich mich darauf, die den wörterbüchern der *Prosateurs français* neuerdings beigegebene *erklärung der aussprachezeichen*, die mir in der vorliegenden ausgabe zuerst zu gesicht kam, einer kurzen kritik zu unterziehen. Ein zeichen für *halbe* länge halte ich in schulbüchern für höchst überflüssig; wenn es aber gar wie hier dazu dient, die auslautenden vokallaute in *pas, paix, été, dit, beau, mou, plu, heureux* als halblang hinzustellen, so muss dagegen protestirt werden. Dass *u* den *deutschen u*-laut in französischen wörtern bezeichnen soll, kann ich nicht billigen. Mit wie wenig sorgfalt die tabelle angefertigt ist, beweist aber vor allem der umstand, dass für den *w*-laut neben *sois* auch *suis* als musterwort gegeben ist und ein zeichen für den *y*-laut gänzlich fehlt.

Die *Tartarin*-ausgabe ist ebenfalls brauchbar. In den *anmerkungen* vergisst der herausgeber aber nicht selten, dass das buch in die oberen klassen gehört und der französische unterricht von wissenschaftlich gebildeten neusprachlern erteilt wird. S. 6: *Abruzzes* dürfte von den meisten franzosen *abryz* und nicht *abrydz* gesprochen werden. S. 12: *186 ...* lies *1860 et tant*; gebräuchlicher ist m. w. *et quelques*. S. 17: *Vanves* und *Pantin* liegen nicht südlich und nordwestlich von Paris, sondern südwestlich und nordöstlich. Man vgl. auch des herausgebers *erklärung* in den *N. Spr.* IX, s. 320.

*Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften aus der neueren zeit*, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. 41. bändchen: *Lettres sur l'Histoire de France* par Augustin Thierry, herausgegeben von Karl Beckmann. — 42. bändchen: *La guerre 1870—71*, herausgegeben von dr. J. Hengesbach. Mit 4 kärtchen. — 43. bändchen: *Histoire de France depuis l'avènement des Capétiens jusqu'à la fin des Valois* (987—1589), herausgegeben von dr. Heinrich Gade.

Berlin, Gaertner (Heyfelder), 1900—1901. Preis pro bändchen m. 1,20—1,40.

Der inhalt des ersten bändchens, das eine sehr lesenswerte einleitung enthält, ist historisch-philosophischer natur und kann nur für die prima der vollanstalten in betracht kommen. Es ist deshalb auch darauf verzichtet, ein spezialwörterbuch beizugeben. Jeder brief bildet ein in sich abgeschlossenes ganzes. Die anmerkungen sind sachlicher art und zuverlässig.

Beim anblick des zweiten bändchens möchte man ausrufen: *kriegslektüre und kein ende!* In den bekannteren sammlungen zähle ich *über zwanzig* ausgaben, die den krieg von 1870/71 zum gegenstand haben. H. gibt eine vollständige darstellung des krieges. Ein kapitel ist aus *Le Siège de Paris* von Sarcey entlehnt, die übrigen sind zum grösseren teil aus Rousset, *Histoire abrégée de la guerre franco-allemande* und Chuquet, *La guerre 1870—71,* genommen. Die anmerkungen beschränken sich auf sachliche erläuterungen. S. 141 wird der *cimetière Montparnasse* fälschlich der *grösste* friedhof von Paris genannt. Zu s. 142: Das *Palais de l'Industrie* wurde bereits 1897 abgebrochen. — Einen *boulevard d'Enfer* gibt es nicht mehr in Paris; diese strasse ist nach dem kriege ebenso wie die frühere *Place d'Enfer* nach *Denfert-Rochereau,* dem verteidiger von Belfort, benannt worden. Nebenbei bemerkt hatten pariser mütter die gewohnheit, ihre bebis vom *boulevard d'Enfer* zu holen, während sie sie heute nur noch unterm *chou* und *poirier* finden oder in einem bazar kaufen!

Nichts dürfte nunmehr überflüssiger sein als schulausgaben über den deutsch-französischen krieg zu veröffentlichen. Alle kollegen, die sich mit einer solchen absicht tragen sollten, bitte ich: verschont uns endlich mit diesem kriege!

Das dritte bändchen liefert einen für die mittelstufe geeigneten historischen lesestoff, der den *Récits et Biographies d'Histoire de France* von G. Ducoudray entnommen und aus der *Histoire de France pour Tous* von H. Bordier und Ed. Charton ergänzt ist. Die anmerkungen beschränken sich grösstenteils auf sachliche erklärungen. Ein zweiter band, der die geschichte Frankreichs bis in unsere zeit führen soll, wird bald folgen.

*Altona-Ottensen.* Dr. H. SCHMIDT.

---

## VERMISCHTES.

### L'IDÉE DE MUTUALITÉ ET DE SOLIDARITÉ EN FRANCE.[1]

Grâce à la bienveillance de mes chefs, il m'a deux fois été donné de faire un séjour en France, une fois durant l'espace de trois mois, et maintenant pendant six mois. A chacun de ces séjours, j'ai été frappé d'une idée qui semblait être présente à l'esprit de tout le monde en France, tant elle revenait souvent dans les journaux et dans les discussions des hommes publics. C'est l'idée de la *solidarité* de tous les citoyens de la nation, idée dont celle de *mutualité* n'est que la conséquence logique.

Un siècle d'expériences variées semble donc avoir un peu désillusionné les philosophes qui, s'autorisant des idées de 1789, rêvaient de réaliser le règne millénaire pour tout le genre humain: aujourd'hui, les Français restreignent leurs intérêts politiques au sol national. Et au lieu de discuter passionnément les *droits* de l'homme, on se contente d'insister plus modestement sur les *devoirs* du citoyen français. Ces devoirs civils du Français, il semble qu'aux yeux des Français les

[1] L'article ci-dessus m'a été inspiré par mon séjour en France, et, tout naturellement, il y a aussi été écrit. Si je l'ai conçu en français, c'est qu'on m'avait accordé mon congé pour me perfectionner dans la pratique de la langue: j'aurais donc cru aller à l'encontre de mes instructions, si j'avais utilisé une partie, si limitée fût-elle, de mon temps à écrire un article en allemand. La rédaction d'un article en français, au contraire, entrait évidemment tout à fait dans le cadre de ma tâche officielle. Il va, cependant, de soi que je n'ai pas voulu soumettre aux lecteurs des *N. Spr.* un texte français d'une correction suspecte; j'ai donc soumis mon modeste rapport au jugement de Monsieur Séverac à Montpellier, licencié ès lettres, qui, après y avoir apporté les changements nécessaires, se porte garant du caractère parfaitement français du texte que je prends la liberté de présenter au lecteur.

plus représentatifs ils découlent de l'idée que les intérêts de toutes les régions, de tous les groupements industriels et commerciaux et de toutes les couches sociales de la nation sont solidaires.

L'union des différentes populations de la France est presque complète: que certains Méridionaux, Basques, Bretons, Flamands sachent déjà parler le français ou non, ils n'en aiment pas moins la France avec autant de ferveur que ceux dont les ancêtres parlaient français déjà du temps des croisades. Mais il faut que les propriétaires ruraux apprennent encore mieux que jusqu'ici à apprécier et à soutenir les intérêts des populations industrielles et vice versâ; et les classes bourgeoises ainsi que les ouvriers doivent plus que par le passé se pénétrer de cette vérité que le bonheur matériel de chacun de ces deux groupes dépend de celui de l'autre.

On me dira que ces vérités-là ne se distinguent nullement par le charme de la nouveauté. Je le veux bien; mais ce que je prétends, c'est que la plupart des autres nations s'en occupent le plus souvent en philosophes, d'un air rêveur, tandis que les Français, entraînés par ce sentiment de vive générosité qu'on leur connaît, non seulement ne cessent, depuis des années, d'insister sur cette noble idée de solidarité, mais s'appliquent aussi de toutes façons à l'introduire dans la vie pratique.

Naturellement, si je dis, d'une façon générale, que *les* Français sont remplis de ces sentiments altruistes, je n'irai pas jusqu'à prétendre que tous les Français en soient pénétrés. Le *solidarisme* comme force vivante, créatrice se trouve surtout parmi les «intellectuels» et dans les rangs des partis gouvernementaux, c'est-à-dire des partis franchement démocratiques. La démocratie en France, depuis que son influence sur la vie nationale est devenue prépondérante, a cessé de se livrer exclusivement aux théories politiques et commence à chercher les moyens de réaliser ses principes dans la vie sociale de la nation. De là cette popularité de l'idée de solidarité en France, idée non seulement nationale mais aussi humaine et qui, heureusement, n'est pas un attribut particulier de la démocratie mais qui se réaliserait avec une égale facilité dans la plus monarchique des monarchies.

Moi, qui ne suis ni politique ni économiste, je ne prétends point parler sur ce sujet avec compétence. Je ne veux qu'appeler l'attention de mes confrères, les professeurs de langues vivantes, sur un phénomène qui m'a paru jouer un rôle important dans la vie nationale des Français. Pour donner un caractère un peu plus concret à mes développements généraux, j'ai pensé utile de raconter ici, comment le principe de solidarité a pris une forme pratique à Montpellier et dans l'Hérault, région pour laquelle il m'a été le plus facile de recueillir quelques matériaux.

La solidarité des intérêts de tous les membres d'une nation est un fait incontestable. Le succès des gouvernements dépend de la

prospérité et du contentement des gouvernés; les riches sont d'autant mieux à l'abri des crises économiques ou même des révolutions que les pauvres jouissent d'une certaine aisance, si modeste soit-elle. Or, pour assurer au plus grand nombre possible de citoyens cette prospérité ou cette aisance relative qui forme la plus solide base du bien public, on n'a pendant des siècles connu que la *charité* des riches au profit des pauvres; mais c'est là un sentiment intermittent et, comme remède social, d'une efficacité douteuse et temporaire. Notre temps moderne est donc de plus en plus enclin à le remplacer par la *mutualité*, c'est-à-dire par la réunion de toutes les classes sociales dans le but d'augmenter la somme de bien-être des classes laborieuses par des efforts communs et collectifs, seule méthode qui garantit des résultats durables.

A Montpellier, il y avait en 1900 trente et une sociétés de secours mutuels, groupant plus de 5000 mutualistes. On conviendra que c'est là un chiffre respectable pour une ville de 74000 habitants. Car il n'est pas besoin de rappeler au lecteur que toute la jeune génération de l'âge scolaire ou au-dessous est par le fait même de cet âge exclue de la participation active[1] à l'œuvre mutualiste, et que pareille est dans une période de première organisation la situation des personnes âgées de plus de cinquante ans. Puis, il y a les femmes, il y a les personnes très nombreuses qui sont bien assez fortunées pour ne pas redouter les frais des maladies ni les jours de la vieillesse, mais qui ne sont pourtant pas assez riches pour être naturellement portées à venir au secours de leurs frères plus pauvres; il y a les indifférents, les étourdis, enfin que sais-je. L'essentiel est de savoir que, dès qu'on voit un groupe de 15 Montpelliérains, hommes et femmes, enfants et vieillards, riches et pauvres, on peut être sûr d'y rencontrer un mutualiste. Voilà qui n'est déjà pas si mal, je trouve.

Le but de ces différentes sociétés de secours mutuels semble être ordinairement de venir en aide aux malades, aux femmes en couches, d'accorder des subsides pour frais funéraires ou autres à la famille d'un membre décédé, de servir aux membres une pension de retraite, si modeste soit-elle, de procurer du travail ou des places etc.

Un détail très important, c'est que toutes ces sociétés interdisent, ou de fait ou par règlements exprès de leurs statuts toutes discussions politiques ou religieuses. Principe très sain qui sans doute a beaucoup contribué à cet admirable résultat qu'après seulement vingt ans d'une propagande, il est vrai, très active, le nombre des sociétés de secours mutuels dépasse aujourd'hui en France le chiffre de 10000 et celui de leurs membres le chiffre de 2 millions. Ce même principe fera en même temps comprendre au lecteur allemand que le mouvement mutualiste, bien qu'effet direct des idées démocratiques, arrivées aujourd'hui au pouvoir en France, n'a pas le moindre rapport cependant

[1] Quant aux caisses mutuelles scolaires, j'en parlerai p. 312 suiv.

avec cet autre enfant de la démocratie, le socialisme politique. Celui-ci aspire à la soumission des classes riches par les classes pauvres, bien plus, à l'abolition de l'idée même de richesse et de pauvreté, et retarde la réorganisation de la société humaine jusqu'au grand moment du triomphe socialiste; le mouvement mutualiste au contraire a pleine confiance dans la bonne volonté des classes aisées et s'applique de toutes ses forces à porter dès aujourd'hui remède, dans la mesure du possible, à quelques défauts de notre organisation sociale.

Cette confiance des mutualistes se manifeste clairement dans leurs statuts qui, tous ou pour la plupart, prévoient l'existence de trois catégories de membres: 1° les membres *participants*, c'est-à-dire ceux qui payent une cotisation régulière dans le but exprès de participer aux avantages promis par la société, 2° les membres *honoraires* qui, tout en payant, pour un motif purement humain, la même cotisation que les premiers, repoussent formellement l'idée de jamais réclamer les avantages de la société, 3° les membres *bienfaiteurs* ou *fondateurs* qui auront, par dons ou par legs plus ou moins considérables, contribué à l'amélioriation de la Société, également sans en réclamer les avantages. Et cette confiance de ceux que la lutte pour la vie a rendus mutualistes dans la générosité de leurs compatriotes plus favorisés de la fortune a été tellement justifiée qu'aujourd'hui, en France, parmi les 2000000 de mutualistes, on ne compte pas moins de 240000 membres honoraires.

Je viens de dire que c'est à la générosité des classes aisées qu'on en appelle, mais c'est plutôt une expression aimable et polie de gens avant tout pacifiques. En vérité, on fait plutôt appel à l'idée de *solidarité*, le mot *charité*[1], autrefois universellement accepté, étant strictement exclu de toutes les discussions des sociétés mutualistes. «Aide-toi, et tes concitoyens t'aideront» telle est la devise du mouvement mutualiste: par de très sérieux efforts personnels on veut acquérir le droit de réclamer un complément d'assistance aux classes plus riches et cela en s'adressant à l'intérêt commun, celui de solidarité mutuelle. On ne mendie plus les charités des riches: on fait appel à leur assistance parce qu'ils gagneront eux-mêmes quelque chose en venant au secours de leurs concitoyens moins bien armés dans la lutte pour la vie. «Sachons leur dire (aux personnages fortunés de notre ville)» s'écrie M. de Casamajor, contrôleur comptable des chemins de fer, dans un compte-rendu de la Famille Montpelliéraine (1899), «sachons leur dire que les heureux de ce monde ne doivent pas oublier que la Société organisée doit se défendre par des moyens pacifiques contre les mauvaises passions en remplissant le devoir sacré de la fraternité, auquel aucun citoyen ne devrait faillir!» On le voit bien, il n'y a pas la moindre ombre de menace, dans cette phrase. Mais, M. de Casa-

[1] «L'ardente charité, que le pauvre idolâtre» dit Victor Hugo dans un poème célèbre. On est bien loin de cela en France aujourd'hui.

major a, avec raison, cru utile de rappeler aux classes riches de sa ville qu'il est de leur propre intérêt d'aider «à adoucir les amertumes de l'existence chez ceux qui, par un labeur de chaque jour, apportent leur contingent de richesse à ce cher pays de France.»

Comme de nombreux particuliers, les représentants des communes et de l'État comprennent eux aussi la vaste importance du mouvement mutualiste et, d'une façon ou d'une autre, le favorisent. Aux frais du Congrès Mutualiste Languedocien[1] tenu à Montpellier les 19—21 avril 1900, le Conseil Municipal de Montpellier verse la somme de 3000 frcs., le Conseil Général du département de l'Hérault vote 500 frcs. dans le même but. En même temps le Cons. Municip. met la grande Salle de la Mairie à la disposition des Délégués mutualistes, et l'Université leur cède sa magnifique Salle des Fêtes. Le Maire et la Municipalité de la ville de Montpellier acceptent la Présidence d'Honneur du Congrès, ainsi que le Préfet, les Députés, les sénateurs et le président du Conseil Général de l'Hérault.

Pour faciliter l'envoi de délégués des provinces au Congrès international de la Mutualité (7—9 juin 1900, Paris), les Compagnies de chemin de fer leur accordent une réduction de 50 %, et le Conseil municipal de Montpellier vote encore un crédit de 1000 frcs., somme qui, avec la réduction des tarifs de chemins de fer, permet aux sociétés mutualistes de Montpellier d'envoyer, aux frais de la ville, quatre délégués aux Congrès International de l'Exposition. En retour de sa subvention, le conseil municipal impose aux quatre délégués des sociétés de la ville de rendre compte des travaux du Congrès international, arrêtant en même temps que ces rapports seront imprimés et distribués aux membres des sociétés, cinq exemplaires étant déposés à la mairie.

Je ne vois qu'une sanction de cette attitude des autorités publiques vis-à-vis du mouvement mutualiste en France dans le fait que les travaux du Congrès international de Mutualité ont été clôturés, le dimanche 10 juin, par un discours du Président de la République.

Après cette rapide esquisse du mouvement mutualiste, esquisse dont je suis le premier à reconnaître l'insuffisance, je ne crois pas pouvoir mieux faire que de citer quelques-uns des passages les plus marquants que je trouve dans les nombreux discours du Congrès régional de Montpellier et du Congrès international de Paris.

C'est dans les séances de clôture que les orateurs arrivent ordinairement à formuler avec le plus de précision les idées générales qui ont présidé à l'œuvre du congrès. Je feuillette donc le procès-verbal de la séance de clôture du congrès de Montpellier, et j'y trouve

---

[1] A ce Congrès étaient représentées 600 sociétés mutualistes comptant 150 000 membres.



dans la bouche du président, monsieur Lepetit (négociant) les passages suivants:

«La Mutualité, cette science nouvelle qui suivant l'expression de Luzatti tient autant du cœur que de l'économie sociale, n'est plus, comme on le croyait naguère, une forme discrète de la charité: son rôle s'est agrandi singulièrement; pour des fins nouvelles, il lui faut des organismes nouveaux .... La petite Société isolée a fait son temps et de même que le XIXe siècle aura été le siècle de l'Association des individus, il faut que le XXe siècle soit celui de l'Association des Sociétés .... Le principe qui est à la base de la Mutualité, c'est la *solidarité*[1], l'Association, et c'est avec ce même principe que se sont fondés et les Syndicats agricoles et les Coopératives de consommation et les Coopératives de production: aussi a-t-on pu comparer la Mutualité à un fleuve bienfaisant qui .... Et ces eaux qui roulent de la source à l'embouchure, n'est-ce pas ce grand courant irrésistible de *fraternité humaine* qui à l'odieuse formule «la lutte pour la vie» a substitué «l'Union pour la vie?» .... Nos fins sont désintéressées, certes, car ce n'est pas nous qui la verrons, la Terre promise! Qu'importe! Ce n'est point pour nous décourager, au contraire; on ne se bat pas toujours dans l'espoir du succès, on se bat aussi *pour le panache et pour l'honneur!*»

Le discours même de clôture est prononcé par M. Paul Deschanel, le président actuel de la Chambre des Députés. Déjà deux années auparavant, à une fête de la «Dotation de la Jeunesse» il avait fait un éloge enthousiaste de la propagation de l'idée mutualiste parmi la jeunesse et l'enfance. Au Congrès de Montpellier il revient à cette idée, constatant avec une très vive satisfaction que les caisses mutuelles scolaires[2] réunissent déjà plus de 10000 écoles et près de 400000 enfants.

---

[1] Dans un article fantaisiste que je détache du *Temps* du 6 février c. je trouve le passage suivant qui me semble bien fait, en raison même du ton comique du reste de l'article pour renseigner le lecteur sur le courant de l'opinion publique de nos jours en France: «Ma proposition satisfait les trois principes gravés sur les tables de pierre de nos édifices et dans le cœur de nos hommes d'État: la liberté, l'égalité et la fraternité; et même le quatrième, qui nous est beaucoup plus cher, car il est plus neuf, et l'on commence à tirer de cette nouvelle carrière des matériaux oratoires étonnants: la *solidarité*.

[2] La caisse mutuelle scolaire de Montpellier admet l'enfant à l'âge de cinq ans et garde l'ancien élève jusqu'à l'âge de retraite, c'est-à-dire à l'âge de cinquante-cinq ans. Elle a pour but, 1° de venir en aide aux parents des sociétaires mineurs ou aux sociétaires devenus majeurs en leur payant une indemnité en cas de maladie dans les limites de ses ressources disponibles, 2° de constituer en faveur des membres participants un capital de retraite inaliénable destiné à leur

«Et ce n'est là qu'un commencement .... Nous voudrions englober dans les associations scolaires, d'une part les élèves de nos écoles supérieures, des lycées et des collèges de filles et de garçons, et, d'autre part, les enfants assistés, les enfants trouvés; de sorte que tous les enfants de notre France, les plus riches comme les plus pauvres, les plus heureux comme les plus déshérités, et ceux-là surtout qui n'ont d'autre famille que la nation même, soient unis, dès l'âge le plus tendre, par un lien fraternel, préparant ainsi la France de demain, la République nouvelle, fille de la prévoyance et de la solidarité.»

«Ainsi, tous nos établissements d'enseignement public seront devenus des pépinières de Mutualités; et d'un bout à l'autre du territoire, va éclore une floraison splendide.»

«L'enfant, devenu homme, conservera les habitudes d'épargne contractées sur les bancs de l'école; il aura compris les avantages de la prévoyance; il saura que, grâce aux cotisations des membres honoraires, aux subventions de l'État et aux intérêts des fonds placés, il recevra bien plus qu'il n'a donné et fera un placement plus avantageux qu'il ne le pourrait partout ailleurs; le voilà donc membre d'une société de secours mutuels d'adultes .....»

«Assurément, la Mutualité n'est pas une panacée ..... Mais je crois que l'idée qui nous réunit est une de celles qui, d'ici un quart de siècle, auront le plus profondément transformé la Société française .....»

L'Association joue aussi un rôle moral. Tel qui, avant d'y entrer, n'avait peut-être que la notion d'un intérêt étroit, borné, l'intérêt individuel ..... voit briller à ses yeux la notion d'un intérêt plus haut, plus noble, celui de la collectivité dont il fait partie, et, par conséquent, de la Société entière .... Vos Sociétés sont autant de foyer de con-

---

servir des pensions de retraite. La cotisation hebdomadaire est fixée à 10 centimes. Sont désignés comme membres d'honneur de droit: M. le Préfet de l'Hérault, M. le Maire de la ville de Montpellier et M. l'Inspecteur d'Académie en résidence à Montpellier; comme membres honoraires de droit: MM. les Directeurs et adjoints, MMmes les Directrices et adjointes des écoles laïques de Montpellier. Au commencement de l'année 1902 la caisse mutuelle scolaire de Montpellier comptait plus de 800 membres participants.

A propos de l'importance de ces caisses scolaires un membre distingué du Conseil d'Administration de celle de Montpellier m'écrivait: «Sans aller, comme certains l'affirment, jusqu'à dire qu'il y a dans l'extension des mutualités scolaires la solution de la question sociale, on ne peut nier qu'il y ait dans cette extension une œuvre d'éducation sociale: la mutualité scolaire ayant pour effet le développement des plus hautes vertus morales et sociales — la prévoyance, l'économie, la fraternité, la solidarité.»

corde civique, et c'est pour cela qu'elles nous sont chères. Car c'est de cela surtout que la France a besoin désormais, de concorde, pour accomplir les grandes œuvres que le destin a imposées à notre génération. L'instrument premier du relèvement et de la grandeur de notre pays, c'est la paix entre les Français. Et travailler à la puissance de notre noble et adorée patrie, c'est encore le plus sûr moyen, voyez-vous, de servir la cause de la civilisation, de l'humanité et de la justice.»[1]

Je finis ces citations en soumettant au lecteur les passages principaux du discours par lequel M. Loubet, le 9 juin 1901, a clôturé le Congrès international de la Mutualité. Il n'a pu s'empêcher de se placer au point de vue français, et il l'a précisé d'une façon aussi sobre que correcte, de sorte que son discours seul servirait comme une excellente introduction à l'étude du mouvement mutualiste français.

Voici ce que Monsieur Loubet a dit.

«La Mutualité n'est plus une abstraction, mais une réalité. Elle se répand dans les campagnes comme dans les villes; elle fait chaque jour de nouvelles conquêtes; elle rapproche et confond ceux qui demandent à leur travail le pain de tous les jours, et ceux qui sont affranchis des soucis matériels de la vie, car ceux-ci deviennent souvent les plus utiles auxiliaires de vos Sociétés, et se font honneur d'en supporter les charges sans en réclamer les avantages.»

«Il n'y a pas de plus noble principe, Messieurs, que celui qui vous a réunis. L'idée du devoir social vient de haut, et l'on a pu

---

[1] J'ai tenu à mettre sous les yeux du lecteur ce passage final, parce qu'il traduit une autre préoccupation caractéristique de l'esprit français. Dans les moments d'enthousiasme où le Français entrevoit la réalisation suprême de ses espérances nationales, il n'oublie jamais que le progrès a cessé de nos jours d'être une œuvre purement nationale et que toutes les nations y participent selon leurs facultés. Mais il se rappelle aussi que la France est la fille aînée de la civilisation moderne, et de cette situation privilégiée il accepte aussi les obligations en s'efforçant de marcher toujours à la tête et d'entraîner les autres peuples derrière lui.

L'Anglais ne sort jamais de son isolement insulaire, et l'Allemand, ce me semble, est encore trop occupé de ses propres affaires pour s'intéresser beaucoup au sort des autres nations.

Dans la bouche des Français, j'ai très souvent rencontré des idées telles que celles émises par M. Deschanel. En les interprétant comme je viens de le faire, je suis loin de vouloir imposer au lecteur ma manière de voir. Mon ambition sera satisfaite, si un ou deux de ceux qui liront ces lignes, se décident à observer, pendant quelques années les diverses manifestations de l'esprit français sous le point de vue que je viens de préciser. Ils jugeront alors par eux-mêmes.

craindre quelquefois qu'elle ne s'altérât ou ne se perdît en traversant certaines régions d'orages. Grâce à des efforts comme les vôtres, et dont nos aînés nous ont donné l'exemple, elle a trouvé dans la Mutualité sa formule pratique et sa voie naturelle.»

«Aujourd'hui, la Mutualité apparaît comme susceptible de renouveler pacifiquement les Sociétés. On peut dire que déjà elle crée l'atmosphère des honnêtes gens.»

«Faire que la fraternité ne soit pas un vain mot; réaliser dans l'ordre matériel un progrès que nos pères avaient à peine entrevu; stimuler et encourager comme première condition de ce progrès l'initiative individuelle aidée aussi largement que possible par l'État et les Communes: proclamer la grandeur de cette formule rajeunie: «Aide-toi et l'humanité t'aidera!»; enseigner aux uns la nécessité des sacrifices volontaires, et aux autres celle de l'épargne et de l'association; préparer enfin et assurer la paix sociale dont la démocratie française, fidèle à sa mission historique, a le devoir de donner l'exemple au monde civilisé, tels sont les traits généraux du programme mutualiste, auxquels votre Congrès apporte une éclatante consécration.»

*Montpellier.* H. KLINGHARDT.

---

## WIE VERHÄLT MAN SICH IN DER SCHWEIZ ZU DEN *TOLÉRANCES* DES MINISTERS LEYGUES?

Der erlass des französischen unterrichtsministers musste begreiflich auch in der Schweiz, speziell im westlichen teile derselben, mit interesse aufgenommen werden. Schon seit einer reihe von jahren besitzen wir in Lausanne die *Société Suisse de réforme orthographique*, und die reformatorische thätigkeit des *Signal* ist bekannt. In den französisch sprechenden kantonen wurde die vereinfachung der orthographie, wie sie durch die *tolérances* bedingt wird, von den resp. direktoren der erziehung an die hand genommen.[1]

Im juli 1901 vereinigten sich die direktoren des öffentlichen unterrichts der kantone Bern[2], Freiburg, Genf, Neuenburg, Wallis und Waadt zu einer gemeinschaftlichen beratung und beschlossen:

*Dans les examens ou concours qui comportent des épreuves spéciales d'orthographe ou de compositions françaises, il ne sera pas compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolerances indiquées dans la liste ci-après.*

---

[1] Das erziehungswesen ist nämlich in der Schweiz noch sache der kantone und steht in jedem derselben unter einem erziehungsdepartement.

[2] Bloss der nördliche teil des kantons Bern, das Juragebiet, spricht französisch.

Darauf folgen die *tolérances* nach der redaktion von minister Leygues.

Was bedeutet nun dieser erlass in den genannten sechs kantonen?

Es ist ebensowenig wie in Frankreich gesagt, das die vereinfachung der orthographie eingeführt werde, sondern nur, dass bei den kantonalen examina diese und jene fehler nicht mehr angerechnet werden. Die schule selbst ist also frei, sie kann die *tolérances* einführen oder nicht, und in der that geht aus meinen erkundigungen hervor, dass ein teil der volksschullehrer (primar- und sekundarschulen) sich in den untern klassen an die *tolérances* hält, in den oberen klassen dagegen beide orthographien gelten lässt. Weitaus die mehrzahl dagegen unterrichten nach der alten methode, sie bekümmern sich nicht um die *tolérances*, und zwar hauptsächlich deswegen nicht, weil die sämtlichen lehrbücher noch die alte orthographie vorweisen. Tritt in letzterer beziehung einmal eine änderung ein, dann werden wohl oder übel auch die konservativsten lehrer mitmachen müssen.

Ich habe oben von „kantonalen" examina gesprochen, bei denen die *tolérances* in den genannten kantonen zulässig sind. Die deutsch sprechenden kantone haben der frage wohl ihre aufmerksamkeit geschenkt, sie besprochen, aber noch keine definitive stellung dazu genommen.

Nun gibt es aber noch eidgenössische oder allgemein schweizerische examina und zwar für die kandidaten zum post-, telegraphen- und zolldienst und teilweise auch zum eisenbahndienst, so weit letztere in den staatsbetrieb übergegangen sind.[1] Hier ist nun die frage noch nicht gelöst; die examina zu den genannten dienstzweigen, bei denen die kenntnisse in der französischen sprache in den vordergrund treten, werden zum teil von männern abgenommen, die nicht im schuldienst stehen, und die also neuerungen in der orthographie in der regel ferne stehen. Bei diesen prüfungen ist die stellung eines kandidaten eine unsichere, wenn nicht schwierige, und er thut wohl am besten, nach der alten orthographie zu schreiben. Also auch hier kein einheitliches vorgehen, kein sicheres ziel in absehbarer zukunft.

In den *kaufmännischen fortbildungsschulen* der Schweiz, die ja zum grossen teile mustergültig arbeiten, wurde der frage der *tolérances* von seiten der vorstände gleich im anfang nahe getreten. Im august 1901 richtete der sekretär des zentralkomitees der Schweiz. kaufmännischen vereine, herr Ed. Schindler, dem das wohl und die interessen der vereine so sehr am herzen liegen, ein zirkular an eine anzahl kom-

---

[1] In Biel, kanton Bern, existirt seit 11 jahren eine eisenbahnschule, als abteilung des westschweizerischen technikums; aufgemuntert durch den guten erfolg derselben, wurde ihr vor zwei jahren noch eine postschule angegliedert.

petenter persönlichkeiten, um ihre meinung über eine reihe von fragen zu erfahren, die mit der hauptfrage in verbindung stehen.

Das fragenschema ist mit so viel sachkenntnis zusammengestellt, dass es auch ausserhalb der grenzen der Schweiz der beachtung würdig ist. Es lautet:

*1° Pensez-vous que la réforme de la syntaxe française préconisée par M. Leygues s'implantera définitivement en France et dans la Suisse romande?*

*2° Sera-t-elle une simplification ou, au contraire, une complication du système d'enseignement (par le fait qu'elle tolère de nouvelles règles sans supprimer les anciennes)?*

*3° N'est-elle pas, en ce qui concerne certains mots, en opposition avec le mouvement dans la langue allemande, qui tend précisément à la suppression de différentes tolérances dans la manière d'orthographier et, partant, à l'unification et la simplification de l'orthographe allemande (Duden)?*

*4° Pensez-vous que les journaux suisses et français adopteront la réforme?*

*5° Si non, ne pensez-vous pas que leur influence contre-balancera complètement celle de l'école populaire et aura pour effet de jeter le trouble dans l'esprit des jeunes gens quittant l'école?*

*6° Ne pensez-vous pas que les «tolérances» auront de graves inconvénients pour la typographie, dans laquelle l'uniformité de l'orthographe est considérée comme une des premières nécessités?*

*7° Pensez-vous que les livres d'enseignement devront indiquer l'ancienne et la nouvelle orthographes ou seulement la nouvelle?*

*8° Pensez-vous que les «tolérances» doivent être adoptées déjà maintenant dans les écoles de commerce publiques et dans les écoles complémentaires commerciales (cours organisés par les sociétés de jeunes commerçants de la Suisse romande et allemande), ou vaudrait-il mieux attendre encore quelques années, jusqu'à ce que le système Leygues soit entré dans les habitudes des écrivains et du public en général et des commerçants en particulier?*

*9° Considérant la situation particulière de nos jeunes commerçants qui vont à l'étranger, n'est-il pas à craindre que l'emploi des tolérances soit de différentes orthographes ne soit regardé, par les chefs de maison peu au courant du système Leygues, comme un manque de connaissance de la langue que les postulants de place prétendent justement posséder? Ces «tolérances» ne seront-elles pas, pendant longtemps encore, taxées comme autant de fautes par les patrons ou les chefs de correspondance?*

Nach einiger zeit langten dann auch die antworten auf die gestellten fragen ein. Dieselben sind um so mehr der beachtung wert, als sie nicht nur von lehrern und direktoren an kaufmännischen fortbildungs- und handelsschulen herstammen, sondern auch von bekannten zeitungsredaktoren und kaufleuten der Schweiz, deren urteil in dieser frage gewiss von interesse ist.

Die diesbezüglichen gutachten sind in einer reihe von artikeln im *Schweiz. kaufmännischen zentralblatt* im winter 1901/02 publizirt worden. Es würde zu weit führen, die fülle von gedanken und praktischen vorschlägen hier bloss auszugsweise anzuführen, und ich beschränke mich auf die angabe des resultats der umfrage für jede der aufgestellten fragen. Es soll aber gleich betont werden, dass es sich hier um die kaufmännischen schulen der gesamten Schweiz handelt.

*Ad 1.* Es war ziemlich schwierig, auf diese frage eine bestimmte antwort zu geben. Doch herrscht die meinung vor, dass es besser sei, nach einer bestimmten regel zu unterrichten und zu schreiben: *adoptons une forme et non pas plusieurs! à bas l'incertitude!* (A. Deriaz, Neuchâtel.)

Diese ansicht lässt sich durch die thatsache entschuldigen, dass die franzosen, und wir mit ihnen, in betreff der orthographie unter einem joche gestanden sind, das seit jahrhunderten beinahe ohne murren ertragen wurde: *Les Français sont routiniers et fort attachés aux anciennes habitudes. Ils adopteraient peut-être plus facilement une réforme radicale de l'orthographe telle qu'elle est depuis longtemps prêchée par Havet et d'autres philologues* (prof. Haggenmacher, Zürich).

*Ad 2.* Die ansichten über die zweite frage können in folgender antwort zusammengezogen werden: *Les règles anciennes n'étant pas supprimées, c'est sur elles que l'enseignement doit, à mon sens, continuer à se fonder, quitte à* TOLÉRER LES ÉCARTS AUTORISÉS (E. Secretan, redakteur, Lausanne).

Dass ein solcher unterricht komplikationen nach sich zieht, kann nicht geleugnet werden; aber für den anfang wird dies wohl der einzig mögliche weg sein, denn: *il y a, avec la réforme Leygues, réelle simplification sur certains points* (Fivat, directeur, Genève).

*Ad. 3. A certains égards, oui. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue qu'il ne s'agit que de tolérances et que l'unité de l'orthographe n'en est donc compromise que partiellement* (E. Secretan).

*Ad 4, 5, 6.* Die antworten lassen darauf schliessen, dass die presse noch nicht daran denkt, die neuerungen einzuführen. *Tous les imprimeurs sont nettement hostiles à la réforme orthographique, qui bouleverse leurs habitudes et leur impose un surcroît d'attention et de peine. Aussi n'y a-t-il aucune chance pour que les journaux de langue française adoptent la réforme. Plusieurs publications — la «Revue rose» par exemple — qui en avaient fait l'essai, y ont renoncé et sont revenues à l'orthographe usuelle. Et sans doute leur influence contre-balancera celle de l'enseignement public; il y aura contradiction entre l'école et la presse, et la jeunesse ne saura à quoi s'en tenir* (prof. Carrara, Chaux-de-Fonds).

*Ad 7.* Auch hier sind die meinungen getrennt. Von der zahlreichen gruppe der schulmänner, welche nur *eine* orthographie in den lehrbüchern wünschen, spricht sich die mehrzahl für die alte aus; seltene stimmen erheben sich zu gunsten der neuen. Ein gewiegter pädagoge, herr Baumgartner, lehrer an der kantonsschule Zürich,

schreibt: „Im übergangsstadium müssen die lehrbücher noch an beide denken und neben der alten vorschrift die neuerung erwähnen, weil einstweilen der alte gebrauch im leben und in den schulbüchern noch allein vorkommt. Im laufe der zeit, aber sehr langsam, wird die *tolérance* die regel werden und der alte gebrauch die ausnahme. Diese ausnahme wird dann eine zeit lang noch erwähnt werden müssen, bis der neue gebrauch sich ganz eingelebt hat in der presse und in den büchern."

*Ad 8.* Zwei ansichten machen sich hier geltend. Nach der einen sollen die *tolérances* in den schweizerischen handels- und kaufmännischen fortbildungsschulen nicht eingeführt werden; nach der andern sollten auch die jungen kaufleute, die keine obligatorische staatsschule mehr besuchen, in die freiheiten der französischen orthographie eingeführt werden: *Il me paraît que les partisans de ces tolérances ont gain de cause et que celles qui ont été adoptées dans la Suisse romande doivent être adoptées aussi dans les leçons de français données aux jeunes commerçants* (Chs. Gaille, directeur, Neuchâtel).

*Ad 9.* Diese befürchtungen können nicht aus dem wege geräumt werden; am besten werden sie in folgender antwort zusammengefasst: *Les jeunes gens qui emploieront les anciennes formes feront évidemment preuve de connaissances grammaticales plus complètes que les autres. Avec l'ancienne manière d'écrire, pas d'observation à faire de la part d'un chef de maison; avec la nouvelle: «C'est parce qu'il ne connaît pas l'autre», pourrait-on penser. On ne s'amuse pas, en effet, à faire volontairement des fautes mêmes tolérées, quand on cherche à montrer son savoir et qu'on a le moyen de les éviter* (Chs. Kull, directeur du bureau de placement de la Société suisse des Commerçants à Paris).

Was geht nun aus diesen antworten hervor? — Gewiss ein wenig erfreuliches bild.

Es wurde auch der vorschlag gemacht, es möchten die beteiligten kreise, kaufleute, vertreter von handels- und kaufmännischen fortbildungsschulen der West- und Ostschweiz die frage in einer einzuberufenden konferenz noch näher besprechen und endgültig entscheiden. Dies ist bis jetzt noch nicht geschehen. Die sektion Biel des kaufmännischen vereins hat in ihren unterrichtskursen die *tolérances* eingeführt, andere städte werden folgen, was nur zu begrüssen ist. Gegenwärtig tappen wir in der Schweiz in dieser orthographiefrage in einem chaos herum, dem bald durch allgemeine einführung der neuerungen ein ende gemacht werden sollte.

*Biel (Schweiz).* GILBERT BLOCH.

## ZU DEM FRANZÖSISCHEN MINISTERIAL-ERLASS ÜBER ERLEICHTERUNGEN DER RECHTSCHREIBUNG.

Der bekannte erlass vom 26. februar 1901 lässt mehrere fragen offen, auf die man gerne eine verlässliche antwort von französischer seite erhalten möchte.

1. Die schreibung *celui ci*, *celui là* ist in dem erlass nirgends erwähnt. Man darf sie aber wohl nach der schreibung *ci joint*, *ce ci*, *ce là* unbedenklich annehmen.

2. Weniger leicht wagt man zu entscheiden, ob die schreibungen *a t il*, *at il*, *donne t il*, *donnet il*, *donna t il*, *donnat il*, *donnera t il*, *donnerat il* zulässig seien. Aus dem wortlaut des erlasses: *on tolérera l'absence du trait d'union entre le verbe et le pronom* SUJET *placé après les verbe* scheint es zu folgen. Leider gibt der erlass nur das beispiel *est il*.

3. Darf man schreiben *fermez la*, *dites le lui?* Es scheint nach dem geist des erlasses selbstverständlich; aber warum ist dann die vorhin angeführte regel ausdrücklich auf das *pronom sujet* beschränkt?

4. Eine ganz sonderbare regel ist aber die folgende:

*Pour le participe passé construit avec l'auxiliaire* AVOIR, *lorsque le participe passé est suivi soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé, on tolérera qu'il reste invariable, quels que soient le genre et le nombre des compléments qui précèdent. Ex.: les fruits que je me suis laissé ou laissés prendre; — les sauvages que l'on a trouvé ou trouvés errant dans les bois.*

Dabei erheben sich folgende bedenken. Das beispiel *que je me suis laissé prendre* passt nicht zur regel, weil das zeitwort nicht mit *avoir* gefügt ist. — Sodann müsste man nach der regel auch sagen können: *je les ai faits ou faites appeler*, was zweifellos fehlerhaft wäre. Clédat schreibt hierüber in seiner sehr empfehlenswerten *Grammaire raisonnée de la langue française* (5. auflage, Paris, Soudier 1896), § 431: *Il résulte de cette remarque que le participe suivi d'un infinitif* SANS PRÉPOSITION *devrait toujours être invariable. C'est ce qui arrive pour le seul participe (parmi ceux qui sont employés dans des phrases de ce genre), dont le féminin diffère, à l'oreille, du masculin:* FAIT. *On ne dit pas: «la blessure qu'il a faite soigner.» Les grammairiens n'ont pas osé aller contre la prononciation, c'est à dire contre la langue, mais ils ont allégué que «*FAIT *forme avec l'infinitif qui le suit une locution inséparable», pour justifier cet usage qu'ils ont enregistré à titre d'exception. Ils n'ont pas pris garde, comme le fait justement remarquer M. Michel Bréal, que l'usage est général; car si l'infinitif commence par une voyelle, la prononciation ne fait entendre d's après* AUCUN *participe. Il serait barbare de dire: «je les ai vu-s arriver.» Il faut donc décider que le participe suivi d'un infinitif sans préposition est invariable.* Wie man sieht, ist hier ausdrücklich von einer nennform ohne verhältniswort die rede. Der erlass enthält diese be-

schränkung nicht. Nach ihm müsste man schreiben dürfen *je les ai prié de venir, je les ai invité à dîner avec moi*, ja sogar *je les ai appelé pour regarder, je les ai acheté sans discuter le prix*, denn hier folgt überall eine nennform auf das mittelwort. — Dieselbe ungereimtheit besteht im zweiten teil der regel, für den fall, dass ein mittelwort folgt. Man muss sagen *la lettre que je lui ai remise*, aber man kann sagen *la lettre que je lui ai remis fermée.* Man muss schreiben *la dame que j'ai vue*, aber man kann schreiben *la dame que j'ai vu assise.* Ja, die regel verbietet nicht zu schreiben *les règles qu'on a donné étant insuffisantes, il aurait mieux valu ne pas les donner.*

Das sind halbheiten, die der erste erlass vom 31. juli 1900 nicht enthielt. Wäre man doch bei den formeln Clairins geblieben! Da war es überhaupt gestattet, das mittelwort nicht nach der vorausgehenden ergänzung zu biegen. Aber nun kam die *Académie* und behauptete: *modifier la règle de l'accord des participes, c'est porter l'atteinte la plus grave à la littérature française tout entière.* Bitte! Ihrem bericht (verfasser Gabriel Hanotaux) ist denn auch die unglückselige regel wörtlich entnommen, die ein simpler lehrer schwerlich verbrochen hätte. Wenn die fachgelehrten sie hingehen liessen, so kann man es wohl nur dadurch erklären, dass sie der sache überdrüssig waren. Vielleicht dachte manch einer auch: Nur zu! Je grösser die verwirrung, desto eher fällt die festung. Wissen möchte man aber, wie sich die lehrer der französischen schulen den im vorstehenden dargelegten bedenken gegenüber verhalten.

*Graz.* GEORG WEITZENBÖCK.

---

## FREMDWÖRTER ALS AUSGANGSPUNKT.

Aus einem briefe von dir. dr. Gille in Ems a. L. an mich:

„Ihre bemerkungen in der juli-nummer Ihrer zeitschrift, s. 258/259, über ‚fremdwörter als ausgangspunkt des sprachunterrichts' waren mir in verschiedenen beziehungen interessant.

„Sie weisen mit recht darauf hin, dass ein solcher beginn des sprachunterrichts mit fremdwörtern schon von Ziller und seiner schule empfohlen und zum teil erprobt ist. ‚Analytisches latein bez. französisch' nennen sie es in der ihnen eigenen kunstsprache. Da dieses verfahren, ganz abgesehen von dem zwang des systems, psychologisch sehr viel für sich hat, habe auch ich es verschiedene male mit erfolg im anfangsunterricht verwertet (vgl. *Lehrproben und lehrgänge*, heft 56, bes. s. 71). Jedenfalls ist die bezeichnung ‚unüberlegter vorschlag', die Cl. Schweizer gebraucht, für den vorschlag als solchen, also in sachlicher beziehung, nichts weniger als zutreffend.

„Der ganze vorgang war mir aber aus einem anderen grunde noch interessanter, nämlich, weil er wieder einmal gezeigt hat, welcher mangel an zusammenhang und stetigkeit in unserer pädagogischen thätigkeit herrscht, so dass jeder fortschritt auf diesem gebiete fast ausgeschlossen

erscheint. Das wird nicht eher anders, als bis auch die pädagogik als wissenschaft — das bedeutet noch keineswegs als system — anerkannt und bethätigt wird. ‚Die pädagogik muss ein studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen', hat Kant gesagt." F. D.

---

## ZUM AUSLANDAUFENTHALT.

Wie in Breslau betont wurde, ist es nicht immer leicht, geeignete franzosen als lektoren zu gewinnen. Prof. Schweitzer, der bekanntlich als abgesandter der französischen regirung den neuphilologentagen von 1900 und 1902 beigewohnt und auch über den diesjährigen wieder in der *Revue universitaire* (15. juli 1902) berichtet hat, kann die mitteilung machen, dass der *directeur de l'Enseignement supérieur*, M. Liard, sowohl bewerbungen von kandidaten als auch stellenangebote aus Deutschland gern entgegennimmt. Auch hat ihn der *directeur de l'Enseignement secondaire*, M. Rabiet, daran erinnert, dass nach einer verfügung vom 9. dez. 1898 einem ins ausland delegirten französischen lehrer die daselbst zugebrachten jahre als französische dienstjahre angerechnet werden.

Die berufung Breuls an die neue universität London liess die hoffnung aufkommen, dass der bekannte verfechter des nicht wohl zu realisirenden „reichsinstituts" nach der übersiedlung in die hauptstadt dort immerhin eine art zentrale für deutsche neuphilologen begründen werde. Wie wir von Breul selbst erfahren, bleibt er jedoch seiner stellung in Cambridge treu, während Priebsch (seither am *University College* in London) unseres wissens dem gleichzeitig auch an ihn ergangenen ruf an die neue universität folge leistet. W. V.

---

## AUFENTHALT IN FRANKREICH.

Monsieur Léon Hervieu, *Juge de paix,* der mit Gouin befreundet und an der leitung der Gouinschule in Paris beteiligt war, nimmt in seinem haus zu Pont-l'Evêque, Calvados, ganz nahe bei Trouville, fremde auf, die französisch lernen oder sich darin vervollkommnen wollen. Wir haben schon wiederholt empfehlend darauf hingewiesen.

F. D.

---

## AUFENTHALT IN ENGLAND.

Mehrmals schon haben wir das haus des herrn R. Whitby, M. A. (von London und von Cambridge), in Clevedon (Somerset) zum aufenthalt empfohlen und wiederholen diese empfehlung für alle, welche neben gutem englisch auch den westen Englands kennen lernen wollen. Der aufenthalt in einer vorzüglich gebildeten familie, an einem reizenden kleinen badeorte in interessanter umgebung (Bristol, Wells, Ilfracombe, der süden von Wales u. s. w.) wird vielen zugleich lehrreich und erfrischend sein. F. D.

---

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. **OKTOBER 1902.** Heft 6.

## RACINE UND SAINT-CYR.

(Schluss.)

Und nun wende ich mich zur entscheidenden rolle, der des Abner. Racine verbreitet sich in der vorrede über eine menge mehr oder weniger bedeutsamer dinge, aber über eine überaus wichtige sache verliert er kein wort. Was veranlasst ihn, die person des verräterischen Abner in seiner bedeutung als hervorragender feldherr in *Athalie* einzuführen? Die bibel nennt fünf obersten über hundert mit namen, die Jojada ausschickt, „die zogen umher und brachten die leviten zuhauf aus allen städten Juda und die obersten väter unter Israel, dass sie kämen gen Jerusalem.“[1] Racine fügt in diesem falle nichts hinzu, was man gewissermassen als ergänzung und dichterisches ausspinnen seines stoffes betrachten kann, er weicht ganz absichtlich von seiner quelle ab, *er ändert die bibel* und macht aus den Jojada ergebenen hauptleuten den oberbefehlshaber des heeres, der vertrauter und feldherr der Athalja ist, und mit dessen hilfe allein die gewaltherrscherin gestürzt wird, weil er im entscheidenden augenblick verrat an ihr begeht.

v. 1738:

LÂCHE ABNER, DANS QUEL PIÈGE AS-TU CONDUIT MES PAS?

Abner.

*Reine, Dieu m'est témoin . . .*

---

[1] 2. Chronica, 23, 1, 2.





Athalie.

*Laisse-là ton Dieu,* TRAÎTRE,

*Et venge moi.*

Abner, *se jetant aux pieds de Joas.*

*Sur qui? Sur Joas! sur mon maître!*

Ist das nicht in klaren strichen der erwartete übergang Marlboroughs zur sache des vertriebenen königs? Auch sein ausweichen und geschicktes hinhalten findet sich angedeutet, v. 1197:

*D'où vient, mes sœurs, que pour nous protéger*
LE BRAVE ABNER AU MOINS NE ROMPT PAS LE SILENCE?

und später v. 1637 ff.:

*De ce coup imprévu songeons à nous parer.*
DONNEZ-MOI SEULEMENT LE TEMPS DE RESPIRER.
DEMAIN, DÈS CETTE NUIT, JE PRENDRAI DES MESURES
*Pour assurer le temple et venger ses injures.*

Sogar die gefangensetzung Abners, v. 1429—1430:

*L'un d'eux, en blasphémant, vient de nous faire entendre*
*Qu'Abner est dans les fers, et ne peut nous défendre,*

die wegen verdachtes der untreue erfolgt, v. 1567:

*Oui, Seigneur, elle a craint mon zèle et mon courage,*

selbst dieser anscheinend von Racine ganz frei erfundene umstand findet seine erklärung durch einen eintrag in Dangeaus tagebuch. Unter sonnabend, 22. juli 1690, heisst es da: *La princesse d'Orange à Londres a fait arrêter plusieurs seigneurs et gens considérables, qu'elle accuse d'avoir voulu faire quelque mouvement en faveur du roi Jacques.*

Und nun führe ich die stelle an, die unwiderleglich auf Marlborough hinweist. Er hatte schon unter Karl II. sich als geschickter soldat gezeigt, 1672 wurde er mit seinem regiment, das zu den Ludwig XIV. gegen Holland gesandten unterstützungstruppen gehört, nach dem kontinent geschickt und diente unter Turenne im flandrischen feldzug, wo er sich bei den belagerungen von Nimwegen und Maestricht auszeichnete.[1]

[1] Creighton, *Life of John Churchill,* p. 7: *At the siege of Maestricht he so distinguished himself, by the desperate valour with which he aided*

Er diente unter Jakob II. gegen Monmouth und die rebellen und belästigte sie bei ihrem marsch auf Bristol, das zu nehmen die aufständischen aufgaben. Man vergleiche damit die verse 77—80:

> *Et vous, l'*UN DES SOUTIENS DE CE TREMBLANT ÉTAT,
> VOUS NOURRI DANS LES CAMPS DU SAINT ROI JOSAPHAT,
> *Qui sous son fils Joram* COMMANDIEZ NOS ARMÉES,
> *Qui rassurâtes seul nos villes alarmées* etc.,

und weiterhin:

> *Le sang de vos rois crie et n'est point écouté.*
> *Rompez, rompez tout pacte avec l'impiété.*

Das entscheidende hierbei ist, dass Abner-Marlborough zwei rechtmässigen herrschern (Karl II. und Jakob II.) und dann der gewaltherrscherin (Wilhelm und Maria von Oranien) dient, denen er abwendig gemacht werden soll. Sein verrat ist natürlich in diesem falle ein gott wohlgefälliges, ja gottgewolltes werk, wie das Abners, als er Saul verriet. So wird der verräter gleich moralisch rehabilitirt.

In der that, die rolle, die Abner in *Athalie* spielt, und die Marlborough bei der beabsichtigten gegenrevolution spielen sollte, gleichen sich wie ein ei dem andern.

Überschauen wir die ergebnisse nochmals: Alle einzelheiten, durch die der dichter den biblischen stoff erweitert hat, finden ungezwungen ihre erklärung durch wirkliche vorgänge in jener bewegten zeit; ja noch mehr, eine für jene zeit ganz unerhörte abweichung von der schriftquelle — die einführung des Abner und die rolle, die er spielt — hat ein ganz genaues gegenstück in der zeitgeschichte. Es gibt nicht einen wichtigen vorfall, nicht einen bedeutsamen plan, die nicht in *Athalie* ihren widerhall fänden. Man vergesse nicht, dass diese ereignisse die ereignisse des tages, die begebnisse jener zeit sind, und dass der dichter im auftrag einer person sein stück verfasst, die gerade diesen begebenheiten ihre unausgesetzte, lebhafteste teilnahme zuwendet, die über die ge-

---

*the Duke of Monmouth to recover a lodgment which had been recaptured by the enemy, that he was publicly thanked for his services by Lewis XIV. at the head of the army.*

heimsten pläne und die intimsten vorgänge auf das genaueste unterrichtet ist, und die dem dichter fortwährend helfend und beratend zur seite steht. Es ist doch ganz unmöglich, anzunehmen, dass alle die dinge, die tagesereignissen entsprechen, vom dichter, dem diese vorfälle bekannt sind, zufällig und unbewusst in das stück verflochten worden seien. Das könnte man in einem oder dem anderen falle ja annehmen, nicht aber von der grossen anzahl solcher übereinstimmungen, ganz abgesehen von dem grundgedanken des stückes, wie ihn der dichter in der vorrede selbst andeutet.

Was will es dieser grossen anzahl innerer gründe gegenüber bedeuten, dass die rein äusserliche bestätigung der zeitgenossen in bestimmten worten fehlt und wir nur anspielungen haben, wie in dem briefe der Mme de Sévigné, in dem Duquets und in den erinnerungen der Mme de Caylus. Man erinnere sich, welch hochgehende wellen *Esther* geworfen hat; und wieviel direkte zeugnisse kann man für die allegorie beibringen?[1] Immerhin haben wir noch ein zeugnis, aus dem klar hervorgeht, dass die zeitgenossen die allegorie in *Athalie* wohl durchschauten. Mesnard druckt (VII, 315) einen brief des P. Quesnel an G. Willard ab, der kurz nach erscheinen der *Athalie* geschrieben sein muss, und in dem es heisst: *Il y a* DES PORTRAITS (*dans Athalie*) OÙ L'ON N'A PAS BESOIN DE DIRE À QUI ILS RESSEMBLENT.[2] Jedermann erkennt also die gezeichneten persönlichkeiten, einer besonderen auslegung bedarf es gar nicht. Diese stelle allein hätte gerechtfertigt, nachzuforschen, welches denn die unverkennbaren bildnisse lebender persönlichkeiten sind, die *Athalie* enthält.

Wenn die nachrichten hierüber spärlicher fliessen, so hat das sicher auch seinen grund darin, dass *Athalie* im dunkeln gehalten worden ist, weil die dinge einen ganz anderen verlauf nahmen, als man erwartet hatte. Man muss hierbei auch in rechnung ziehen, dass ja gar niemand weiter das stück zu

---

[1] Sehr richtig bemerkt der erste herausgeber der *Souvenirs de Mme de Caylus*, Voltaire: *D'ordinaire les petits détails des Cours si chers aux contemporains périssent avec la génération qui s'en est occupée.*

[2] Den hinweis auf diese stelle verdanke ich herrn prof. Hartmann in Leipzig.

sehen bekam, als die majestäten und die höchsten herrschaften nebst deren vertrautesten freunden. Man kann gar nicht oft genug wiederholen, dass Mme de Maintenon, die urheberin, selbst es war, die verhinderte, dass *Athalie* weiteren kreisen in ebenso glanzvoller weise bekannt gemacht wurde wie *Esther*, und man kann sich nicht genug wundern, dass diesem umstand bisher nicht genügend beachtung geschenkt worden ist. Mit *Esther* hatte Mme de Maintenon, obwohl sie ihres triumphes ganz sicher zu sein glaubte, zu früh gejubelt. Diese erfahrung hatte sie gewitzigt; sie hütete sich wohl, denselben fehler sobald zum zweiten male zu begehen. Wäre aber die wiederherstellung Jakobs II. gelungen, so kann man versichert sein, *Athalie* wäre mit dem grössten glanze aufgeführt worden, und jedermann hätte das stück so verstanden, wie es gemeint war.[1] Das fehlschlagen der jakobitischen pläne erklärt auch den matten schluss von Racines *Athalie.*[2] Naturgemäss mussten all die misserfolge auf den von stimmungen stark beeinflussten dichter rückwirken. Sie ernüchterten ihn, und so ist es sehr begreiflich, wenn am schluss des 5. aktes nicht nochmals der chor dem siegesjubel ausdruck verleiht. Wären aber 1690 die pläne und bestrebungen, die auf die wiedereinsetzung Jakobs II. gerichtet waren, von erfolg gekrönt gewesen, so hätte sicher der dichter unter dem begeisternden eindruck dieses ereignisses sein stück mit einer vollen vom chor angestimmten siegesfanfare ausklingen lassen.

Wenn diese beziehungen von Racines *Athalie* zur zeitgeschichte bis jetzt noch nicht erkannt worden sind, so liegt das ganz einfach daran, dass der litterarhistoriker ohne dringlichen anlass keine eingehenden zeitgeschichtlichen studien machen kann, er muss sich auf sein gebiet beschränken, und dasselbe gilt *mutatis mutandis* vom historiker, dessen aufgabe es nicht sein kann, litterarische erzeugnisse eingehend zu studiren und zu erklären.

[1] Man denke an die vorstellung 1717 und ihre aufnahme, wozu Voltaire bemerkt: *Ce fut uniquement parce que, l'âge du petit Joas et celui du roi de France régnant étant pareils, on crut que cette conformité pourrait faire une grande impression sur les esprits. Alors le public passa de trente ans d'indifférence au plus grand enthousiasme.*

[2] Auch diesen hinweis verdanke ich herrn prof. Hartmann.

Auch mir wäre der nachweis unmöglich gewesen, wenn ich mich nicht auf Macaulays ins einzelnste gehende darstellung hätte stützen können und mich Michelets hinweis nicht auf die fährte aufmerksam gemacht hätte. Sie verfolgt zu haben, ist ein bescheidenes verdienst.

Welchen erfolg hatte nun *Athalie*? M^me^ de Caylus sagt: *Il me semble même qu'elle produisait alors plus d'effet qu'elle n'en a produit sur le Théâtre de Paris.* Natürlich kann es sich hier nur um den eindruck auf die zuhörer, also auf die allerhöchsten herrschaften, nicht um beifallsruf und händeklatschen handeln, und dieser eindruck muss denn doch ein sehr nachhaltiger gewesen sein. Sonst könnte man sich nicht erklären, wie Ludwig XIV., der 1690 noch sich vor Jakob II. verleugnen liess, vorgebend, er sei krank und könne geschäftliches nicht verhandeln[1], sich jetzt einem bewaffneten einfall in England geneigt zeigte; ein plan, dem sich Louvois, so lange er konnte, widersetzt hat, und der ihm jedenfalls das leben kostete. Und damit komme ich zur katastrophe dieser von jakobitischer schwärmerei und rachsüchtiger beschränktheit gegen staatsmännische einsicht betriebenen ränke: zum tode Louvois'.

Es war Louvois gelungen, Ludwig XIV. zu bewegen, die belagerung von Mons im jahre 1691 persönlich zu leiten und die damen zu haus zu lassen. M^me^ de Maintenon vergrub sich in Saint-Cyr, *dans une si grande solitude*, sagt M^me^ de Caylus, *qu'elle ne voulait pas même que j'y allasse.* Von da aus unterhält sie eine lebhafte korrespondenz mit dem könig, die sie sorgfältig verbrannt hat.[2] Die unzufriedenheit des königs mit Louvois wurde hier allen offenbar. Nach der einnahme der festung belohnte er eine menge leute; Louvois, der alles geplant,

[1] Macaulay, VI, 34: *In order to avoid solicitations which gave him pain he* (Lewis) *pretended to be unwell. During some time whenever James came to Versailles, he was respectfully informed that his Most Christian Majesty was not equal to the transaction of business.*

[2] M^me^ de Glapion schreibt: *Madame de Maintenon a brûlé toutes les lettres qu'elle avoit du roi, sourtout en grand nombre pendant la campagne de Mons; ce fut une perte irréparable que tout ce qu'elle mit au feu ce jour-là en l'année 1713; mais elle ne vouloit pas le laisser après elle.* Sie wird sehr triftige gründe dafür gehabt haben.

vorbereitet, geleitet hat, geht leer aus.[1] Es war allen klar, dass der minister die gunst seines herrn verloren hatte, und dass es des geringsten anlasses bedurfte, um ihm das schicksal zu bereiten, das Fouquet und Lauzun erfahren hatten, als er plötzlich vom schauplatz seiner thätigkeit abgerufen wurde.

Ich gehe auf diesen etwas abliegenden, aber sehr interessanten gegenstand näher ein, um zu zeigen, wie kritiklos man die glaubwürdigkeit der memoiren Saint-Simons bisweilen in zweifel zieht.

Hören wir zunächst, was Saint-Hilaire (II, 29) berichtet:

*M. de Louvois mourut subitement dans le mois d'août*[2] *de cette année 1691 et* SUR LE POINT DE TOMBER DANS UNE DISGRÂCE ÉCLATANTE; *car il essuyait bien des rebuts de la part du roi. Il s'était attiré une redoutable ennemie qu'il avait mortellement offensée. Cette ennemie était Françoise d'Aubigné.*

Jakob II. schickte nach empfang der todesnachricht einen offizier, um sein beileid auszudrücken. Das wort Ludwigs XIV., das sowohl Dangeau als auch Saint-Simon berichtet: *Dites au roi d'Angleterre que j'ai perdu un bon ministre, mais que ses affaires et les miennes n'en iront pas plus mal pour cela,* zeigt deutlich, dass mit Louvois der hauptwiderstand gegen die invasionspläne gefallen war. Saint-Simon behauptet, dass Louvois vergiftet wurde, und dass auch später der schuldige, sein arzt Séron, dasselbe schicksal erfahren, vor dem tode aber seine that bekannt habe:

*La soudaineté du mal et de la mort de Louvois fit tenir bien des discours, bien plus encore quand on sut par l'ouverture de son corps qu'il avait été empoisonné ... Un frotteur du logis était entré dans ce cabinet (où il y avait toujours un pot sur la cheminée à même duquel il buvait). Il fut arrêté et mis en prison ... Il fut élargi par ordre du roi .... et défense de faire aucune recherche. Il était même dangereux de parler là-dessus et la famille de Louvois étouffa tous ces bruits ... L'histoire du médecin qui éclata peu de mois après fut aussi étouffée ... Séron, médecin domestique de ce ministre et qui l'était demeuré de M. de Barbezieux,*

---

[1] Rousset, IV, 467. Dangeau, 9 avril 1691.

[2] Ist ein irrtum, Louvois starb am 16. juli 1691.



*s'était barricadé dans cette chambre; . . . aux cris qu'il fit on était accouru à sa porte qu'il ne voulait jamais ouvrir; . . . sur la fin on l'entendit s'écrier qu'il n'avait que ce qu'il méritait, que ce qu'il avait fait à son maître . . . il mourut de la sorte en désesperé au bout de huit ou dix heures.*

Gegen die richtigkeit dieser darstellung hat man nun eine 1710 in einem werke eines arztes, *Dissertation sur la mort subite* von Dionis, enthaltene darstellung von Louvois' tode beigebracht, derzufolge nach ärztlichem befund schlaganfall die todesursache gewesen sei. *On fit une relation de tout ce qu'on avait trouvé, qui fut portée au roi, après avoir été signée par les quatre médecins que je viens de nommer* (*Daguin, Fagon, Duchesne et Séron*) *et par 4 chirurgiens qui étaient M. M. Felix, Gervais, Dutertre et Dionis,* der verfasser dieser dissertation.

Zunächst ist zu bemerken, dass man es hier nicht mit einem dokument zu thun hat, sondern mit einer 19 jahre nach dem tode Louvois' gegebenen darstellung, und dann, dass diese darstellung eine fälschung ist. Das letztere wäre zu beweisen. Ich führe zunächst das zeugnis Dangeaus an. *L'homme exact* schreibt am 16. juli in sein tagebuch: *Une mort si prompte fait soupçonner qu'il y auroit du poison.* Am folgenden tage findet sich folgender eintrag: *Cet après-diner on a ouvert le corps de M. de Louvois; les avis des médecins et chirurgiens sur le poison n'ont point été différents.* Also Dangeau sagt ausdrücklich, dass sämtliche ärzte und chirurgen der meinung waren, dass vergiftung vorlag. Dass diese auffassung die allein richtige ist, geht aus dem vermerk vom 21. juli hervor: *On a fait emprisonner un frotteur savoyard qu'on soupçonne d'avoir mis du poison dans une aiguière qui était dans la chambre de M. de Louvois dans laquelle il buvait souvent; il y avait même bu après son diner le jour qu'il mourut.* Es wäre doch wahnsinn gewesen, am 21. einen menschen zu verhaften, weil er verdächtig war, Louvois vergiftet zu haben, wenn am 17. juli — fünf tage vorher — acht ärzte einstimmig schlaganfall als todesursache festgestellt hätten. Die aufzeichnungen in Dangeaus tagebuch decken sich also ganz genau mit dem berichte Saint-Simons.

Wir haben aber noch das zeugnis seines sohnes. Mit keinem seiner angehörigen hat Louvois vor seinem tode noch

sprechen können. Seine frau war, wie Dangeau berichtet, nach Armainvilliers gegangen, Barbezieux lag krank zu bett und kam trotz aller eile zu spät. Am 21. juli 1691 schreibt er an Tessé[1]:

*Il mourut lundi plus subitement que l'on ne peut se l'imaginer. Il s'était plaint un demi-quart d'heure auparavant d'avoir quelque chose dans l'estomac qui l'étouffoit. L'on le saigna du côté gauche et se sentant soulagé par cette saignée, il demanda qu'on en fît autant de l'autre bras. Son médecin lui refusa, par l'extrême faiblesse où il étoit. Il demanda où j'étois et qu'on m'allât quérir; j'étois malade dans mon lit; l'on vint m'avertir. M. Fagon, pour qui il avoit beaucoup de considération, sur les entrefaites, entra dans sa chambre. Il commença à lui conter ce qui lui faisoit mal, mais, un moment après, il dit qu'il étouffoit. Il me demanda encore avec empressement, et dit qu'il se mouroit. Après ces dernières paroles, la tête lui tomba sur les épaules, ce qui fut le dernier moment de sa vie. J'arrivai comme la tête lui tomboit et voyant tout le monde désolé et ne pouvant croire ce que le triste visage d'un chacun m'apprenoit, je me jetai à lui; mais il étoit insensible à mes caresses, et c'en étoit déjà fait. L'on l'a ouvert le lendemain, et* QUOIQU'IL N'Y AIT POINT D'INDICE ASSEZ POSITIF POUR ASSURER QU'IL AIT ÉTÉ EMPOISONNÉ, IL N'Y A CEPENDANT PRESQUE PAS LIEU D'EN DOUTER. *Voilà comme j'ai perdu tout ce qui m'étoit le plus cher au monde.*

Wie könnte Barbezieux, wenn acht ärzte unzweifelhaft am 17. juli schlagfluss festgestellt hätten, am 21. schreiben, dass man kaum daran zweifeln könne, dass sein vater vergiftet worden ist, an demselben tage, wo ein des mordes verdächtiger verhaftet wurde? Am 27. juli schreibt Barbezieux an den polizeidirektor de La Reynie[2]:

*Je crois que vous devez avoir reçu présentement l'ordre du roi nécessaire pour faire transférer à Vincennes le Savoyard qui étoit dans notre maison, que l'on a arrêté. J'ai cru vous devoir donner* UN AVIS QUE J'AI REÇU QUI EST QUE L'ON VOULOIT FAIRE MOURIR CET HOMME-LÀ POUR L'EMPÊCHER DE PARLER. *Comme il est nécessaire*

---

[1] Gedruckt bei Rousset, *Histoire de Louvois,* IV, 498.

[2] Rousset, IV, 499.



*d'en tirer toutes les lumières que nous pourrons, j'ai cru ne devoir vous laisser ignorer cette circonstance, afin que vous puissiez prendre les mesures que vous jugerez à propos pour que ces gens-là ne réussissent pas dans leur dessein. Je vous prie de me mettre en état de rendre compte au roi exactement de ce que vous découvrirez sur cette affaire.*

Also am 27. juli noch ist Barbezieux vollständig davon überzeugt, dass sein vater gift bekommen hat, ja er hat eine nachricht erhalten, derzufolge man den thäter umbringen wollte, um geständnisse zu vereiteln.[1] Und ist es nun nicht sonderbar, dass Saint-Simon berichtet, der wahre thäter, der arzt des verstorbenen, sei vergiftet worden? Und ist es nicht ebenso sonderbar, dass dieser teil von Saint-Simons bericht eine sehr wirksame bestätigung in einem brief der schwägerin Ludwigs XIV., der herzogin von Orléans, findet, die am 3. november 1718 schreibt:

> Es graust mir recht wen ich ahn alles gedencke so *Mons. de Louvois* hatt brennen laß. Ich glaube er brent braff In jener welt davor, den er ist so plötzlich gestorben daß er nicht die geringste reu hatt haben Konnen. Er ist Von seinem Eygenen dockter Vergifft worden; den hatt man nachher auch Vergifft; aber Ehe Er gestorben, hatt er bekendt alles und wer Ihm daß stück hatt thun machen. Man hatt Es aber gethrehet alß wen der dockter das hitzige fieber gehabt, undt gefabelt hatte, weillen Er die alte Zot[2] *accusirt* hatte, aber mitt solchen umbständen daß man nicht dran hatt Zweifflen Können. Es ist dießem man gangen wie In der H. schrifft stehet (Mit welchen Maß Ihr meßet soll Eüch gemeßen werden)..... Er ist durch seinen Eygenen dockter umbkommen wie schon gesagt. Er hatt den armen *weibenheim* Vergifften laßen und hatt Es nicht geleügnet undt Er ist auch vergifft worden, so siecht Man, wen Mans recht *examinieren* will, die gerechtigkeit gottes In alles, undt *ordinarie* wirdt man auch in dießer welt gestrafft wo mitt man gesündigt hatt.

[1] Rousset, a. a. o.: *M. de la Reynie ne découvrit rien. On fut oblige de reconnaître la parfaite innocence du malheureux frotteur.*

[2] Mme de Maintenon. Nach dem tode Ludwigs XIV. thut Elisabeth Charlotte von der Pfalz ihren gefühlen keinen zwang mehr an.

Also in allen punkten stimmt Saint-Simons bericht mit den nachrichten seiner zeitgenossen und unwiderleglichen thatsachen überein. Wir sind geneigt, heutzutage über vergiftungen zu lächeln; und sicher sind auch früher viele todesfälle verbrecherischen handlungen zugeschrieben worden, die eine natürliche ursache gehabt haben mochten. Man hatte ja gar keine mittel, das gift nachzuweisen, wie etwa heutzutage. Dass aber in jenen tagen das giftmischen kein leerer wahn war, zeigt deutlich der grosse giftmischerprozess gegen la Voisin, la Vigoureux und einen geistlichen Le Sage, in den die vornehmsten mitglieder der hofgesellschaft verwickelt waren. Die gräfin von Soissons war angeklagt, ihren gatten; M^me^ d'Alluye, ihren schwiegervater; M^me^ de Tingry, ihre kinder; M^me^ de Polignac, einen kammerdiener vergiftet zu haben. Die gräfin von Soissons floh ausser land, Luxembourg blieb auf lange jahre *un courtisan flétri.*[1]

Mit dem tode Louvois' änderte sich mit einem schlage

---

[1] Man vergl. die briefe der M^me^ de Sévigné vom 26. januar 1680 und ff. Sie ist sichtlich bemüht, die sache unschuldiger darzustellen, als sie war. Sicherlich ging es hier, wie in Lafontaines fabel, *Les animaux malades de la peste: On n'osa trop approfondir.* Ich füge an, was Spanheim, 337, über diesen prozess berichtet:

*L'année suivante (après la paix de Nimègue) le duc de Luxembourg qui s'était depuis brouillé avec M. de Louvois, se vit tout à coup mis à la Bastille et de la transféré au bois de Vincennes sur une accusation de sortilège et d'empoisonnement. Ce fut à l'occasion qui se présenta alors à Paris des procès de ces mêmes crimes, et des personnes qui en étaient ou accusées ou convaincues et en vertu d'une commission expresse donnée de la part du Roi à des juges délégués pour en connaître et pour en juger. Il ne put, là-dessus, que courre divers bruits désavantageux au sujet et en suite de la détention de ce duc qu'on jugeait généralement perdu sans ressource . . . Le prince de Condé . . . . n'avait pas laissé en considération du parentage, de solliciter pour lui les juges, de même que sa sœur, la duchesse de Meckelbourg. Enfin il fut déclaré absous, tiré de prison bientôt après et rétabli dans l'exercice de sa charge de capitaine des gardes du corps. Ce qu'on a pu savoir en revient là que, sans être d'ailleurs coupable d'empoisonnement ou de sortilège pour se défaire de son prochain, comme beaucoup d'autres personnes qui en furent convaincues ou exécutées, il était vrai cependant qu'il aurait consulté une de ces empoisonneuses ou qui se mêlaient de sortilèges, pour savoir par où il pourrait se conserver ou acquérir plus de part dans l'amitié du roi.*

Ludwigs englische politik: es wurde ein grosser einfall in England vorbereitet. Die unglückliche seeschlacht bei La Hogue vereitelte diesen plan. Jakob II., der an der küste mit seinem heere bereit war, sich einzuschiffen, sah zu, wie die engländer unter Russell die französischen schiffe, die sich auf den strand gesetzt hatten, verbrannten.

Damit stehen wir am ende unserer untersuchung, deren ergebnis eine vollständige bestätigung der von Michelet erhobenen behauptung ist. Racine war in den händen der M^me^ de Maintenon ein williges werkzeug; er diente ihr und ihrer frommen rache wie ihrer jakobitischen schwärmerei mit vollem bewusstsein und hingebender begeisterung. Ich möchte keinen augenblick die aufrichtigkeit seiner überzeugung in zweifel ziehen, für die allein er verantwortlich ist; er glaubte, edlen absichten und bestrebungen zu dienen. Was in vorstehenden seiten nachgewiesen ist, zeigt nur, dass Racines geistliche meisterwerke tief in ihrer zeit wurzeln und echteste gelegenheitsgedichte im sinne Goethes sind, ein umstand, der wohl geeignet ist, die teilnahme für diese beiden werke zu beleben und zu erhöhen. Gern wollen wir glauben, was der dichter im bekannten Marlybrief vom 4. märz 1698 sagt: *J'y ai parlé assurément de l'abondance de mon cœur, et j'y ai mis tous les sentiments dont j'étais le plus rempli.* Andrerseits verlangt man aber von der wissenschaftlichen forschung, dass sie der wahrheit die ehre gibt und menschliche gebrechen und schwächen des dichters nicht verschweigt, wohl aber im rahmen seines wesens und seiner zeit beurteilt. Racine war ein grosser dichter, unvergleichlich im erfassen der menschlichen natur und ihrer leidenschaften, unerreicht in ihrer massvollen darstellung, so wahr und darum so einfach, so schlicht und doch so packend, so alltäglich und dabei doch so neu, aber er war ein mensch mit fehlern und gebrechen, deren hervorstechendster zug eine masslose eitelkeit war. Aus dieser eigenschaft heraus erklärt sich, was er zu seinem sohne sagt: *Quoique les applaudissements que j'ai reçus m'aient beaucoup flatté, la moindre critique quelque mauvaise qu'elle ait été, m'a toujours causé plus de chagrin, que toutes les louanges ne m'ont fait de plaisir.*[1]

[1] Louis Racine, *Mémoires sur la vie de Jean Racine.*

So wenig Racine tadel ertragen konnte, so wenig konnte er auch das schaffen anderer dichter neidlos und nachsichtig beobachten und beurteilen. Zu einer zeit, wo er angeblich dem theater und jeder dichterischen thätigkeit entsagt hatte und nur einer frommen busse lebte, verfolgte er seine zeitgenossen mit beissenden epigrammen, die weder von einem edlen herzen noch von einer wirklichen frömmigkeit zeugnis ablegen, ein weiterer beweis, dass sie für den dichter zum grossen teile auch parteisache war.

Aus seiner eitelkeit heraus erklärt sich aber auch der bedenkliche ehrgeiz, als höfling eine rolle zu spielen. Mit einem gewissen stolz berichtet sein sohn, dass er ein besserer höfling gewesen sei, als sein freund Boileau[1]; diese krankhafte neigung forderte selbst den spott des königs heraus, der sagte, als er ihn mit M. de Cavoye lustwandeln sah: *Voilà deux hommes que je vois souvent ensemble; j'en devine la raison: Cavoye avec Racine se croit Bel esprit: Racine avec Cavoye se croit Courtisan.*[2] Dieser ehrgeiz führte ihn auch auf die schiefe bahn der ränke und kabalen. Wie weit er da ging, zeigt ein vorgang, den Rousset (IV, 468, anm.) berichtet, der zugleich darthut, dass der dichter mit vollem bewusstsein gegen Louvois intriguiren half.[3] Es heisst da:

*Madame Deshoulières a fait une épître en vers sur la conquête de Mons, qu'elle a dédiée à Monseigneur le duc de Bourgogne. Cette épître a été lue publiquement dans l'Académie française ... (le jour que Fontenelle y a été reçu, 5 mai 1691). Dans cette épître il y a une tirade entière à la louange de M. de Louvois, mais d'une louange si bien tournée qu'elle est encore plus à la gloire du roi qu'à celle de Louvois:*

*Vois cet amas prodigieux*
*De bombes, de canons, image de la foudre,*
*Qui jadis réduisit en poudre*
*Les Titans trop ambitieux.*

---

[1] Louis Racine, *Mémoires sur la vie de Jean Racine: Boileau n'avait pas la réputation d'être Courtisan et mon père passait pour plus habile que lui dans cette science.*

[2] Ebenda.

[3] Mme Deshoulières spielt bekanntlich in der *Phèdre*-kabale eine rolle; was hier berichtet wird, ist kaum bekannt geworden.

*Dans le même temps considère*
*Ce camp où l'abondance accompagne les pas*
*D'un monde de vaillants soldats,*
*Peu semblable à ces camps qu'une affreuse misère*
*Dépeuple autant que les combats.*
*Avec tant de secret, d'activité, d'adresse,*
*Un si grand dessein s'est conduit,*
*Que la nymphe qui vole et qui parle sans cesse*
*N'en a pu répandre le bruit,*
*Utile et glorieux ouvrage*
*De ce ministre habile, infatigable et sage*
*Que le plus grand des rois de sa main a formé,*
*Que ni difficulté, ni travail ne rebute,*
*Et qui, soit qu'il conseille, ou soit qu'il exécute,*
*De l'esprit de Louis est toujours animé.*

*Le marquis de Dangeau, qui se chargea de lire cette épître au roi, passa, en la lisant par dessus cette tirade. Le maréchal de La Feuillade qui avait lu l'épître avant qu'elle fut présentée au roi, en demanda raison à Dangeau et Dangeau répondit que c'était par le conseil du poète Racine qu'il avait supprimé les louanges de M. de Louvois; et Dangeau qui est de l'Académie et qui y fit lire cette épître en son entier, crut par là réparer l'omission qu'il avait faite chez le roi.*

Es kann nicht wunder nehmen, dass diese sucht, den höfling zu spielen, beobachtern nicht entgehen konnte. So ist es bezeichnend, aber nicht zu verwundern, dass selbst Spanheim in seinen aufzeichnungen Racine einen artikel widmet, der bis jetzt noch keine beachtung gefunden hat, der aber ein wichtiges dokument für die lebensgeschichte unseres dichters ist. Er lautet[1]:

---

[1] Spanheim, a. a. o. 402. Abgedruckt ist die stelle schon bei Mesnard, der aber die üblichen, ganz unbewiesenen bemerkungen dazu macht, wie: *Ce passage est assez curieux, malgré son injuste malignité. Spanheim avait prêté l'oreille à la calomnie. Racine n'intrigua jamais.* Wenn man alles besser weiss als die zeitgenossen, dann kann man freilich ganz nach belieben geschichte schreiben. Gerade dieser punkt ist die stelle, wo die forschung über die sogenannte ungnade Racines einsetzen musste, weil der schon öfter erwähnte Marlybrief Racines

*M. de Racine a passé du théâtre à la cour où il est devenu habile courtisan, dévôt même. Le mérite de ses pièces dramatiques n'égale pas celui qu'il a eu l'esprit de se former en ce pays-là, où il fait toutes sortes de personnages. Ou il complimente avec la foule,* OU IL BLÂME ET CRIE DANS LE TÊTE-À-TÊTE, OU IL S'ACCOMMODE À TOUTES LES INTRIGUES DONT ON LE VEUT METTRE; MAIS CELLE DE LA DÉVOTION DOMINE CHEZ LUI: IL TÂCHE TOUJOURS DE TENIR À CEUX QUI EN SONT LE CHEF. *Le jansénisme, en France, n'est plus à la mode; mais pour paraître plus honnête homme et pour passer pour spirituel, il n'est pas fâché qu'on le croie janséniste. On s'en est aperçu, et cela lui a fait tort. Il débite la science avec beaucoup de gravité, il donne ses décisions avec une modestie suffisante qui impose. Il est bon grec, bon latin; son français est le plus pur, quelquefois élevé, quelquefois médiocre, et presque toujours rempli de nouveauté. Je ne sais si M. de Racine s'acquerra autant de réputation dans l'histoire que dans la poésie; mais je doute qu'il soit fidèle historien.* IL VOUDRAIT BIEN QU'ON LE CRÛT PROPRE À RENDRE SERVICE; MAIS IL N'A NI LA VOLONTÉ NI LE POUVOIR DE LE FAIRE. C'EST ENCORE BEAUCOUP POUR LUI QUE DE SE SOUTENIR. *Pour un homme venu de rien, il a pris aisément les manières de la cour. Les comédiens lui en avaient donné un faux air: il l'a rectifié et il est de mise partout, jusqu'au chevet du lit du Roi, où il a l'honneur de lire quelquefois, ce qu'il fait mieux qu'un autre. S'il était prédicateur ou comédien, il surpasserait tout en l'un et l'autre genre. C'est le savant de la cour; le duc et la duchesse est ravie de l'avoir à sa table ou après son repas, pour l'interroger sur plusieurs choses qu'elle ignore: c'est là qu'il triomphe.*

So stehen wir wieder am ausgangspunkte: die lebensgeschichte Racines bietet mancherlei probleme, die der lösung noch harren; sie sind noch immer ein dankbares feld für

---

geradezu darauf hinweist: *Pour la cabale, Qui est-ce qui n'en peut point être accusé,* SI ON EN ACCUSE UN HOMME AUSSI DÉVOUÉ AU ROI QUE JE LE SUIS. In ungnade war Racine übrigens gar nicht gefallen, es war ihm nur der verkehr mit Mme de Maintenon untersagt worden. *Il n'était plus permis à Mme de M. de le recevoir chez elle,* sagt sein sohn, aber *il avait toujours l'honneur d'approcher de Sa Majesté.* Vermutlich hatte der könig die beiden überrascht, als sie „geschichte“ machten.

wissenschaftliche forschung, ebenso wie das leben der dame, die mit Racine in diesem aufsatz so oft zusammen genannt worden ist, der M^me^ de Maintenon.[1] Racines geistliche dramen

[1] Mit der von Lavallée besorgten ausgabe der briefe der M^me^ de Maintenon ist das letzte wort in dieser angelegenheit noch lange nicht gesprochen. Die einwände Lavallées gegen einzelne der von La Beaumelle veröffentlichten briefe sind geradezu naiv. Da ich einige stellen aus solchen briefen anführe, die Lavallée für gefälscht erklärt, will ich wenigstens an einem briefe meine behauptung nachweisen, dem an M^me^ de Saint-Géran vom 4. november 1688. Zu der stelle: M. DE LOUVOIS VEUT QU'ON AILLE EN ALLEMAGNE, ET QU'ON RAVAGE SANS PITIÉ LE PALATINAT bemerkt Lavallée: *Il n'était nullement question, à cette époque. de ravager le Palatinat. Ce ne fut que l'année suivante, et quand on fut obligé d'abandonner ce pays qu'on prit cette résolution.* Wer einigermassen kenntnis der wirklichkeit hat und in betracht zieht, dass damals die vermittlung von nachrichten doch sehr zeitraubend war, muss sich schon sagen, dass solche entschlüsse nicht von heut zu morgen gefasst werden können. Ich habe bereits oben an der hand der von Rousset abgedruckten dokumente gezeigt, dass schon im august 1688 Chamlay die verwüstung anempfohlen hatte, und dass am 17. november Louvois die zerstörung Mannheims als so gut wie beschlossene sache bezeichnet. Diese stelle thut also gerade die echtheit des briefes dar. Zu den textworten: D'HABILES GENS PRÉTENDENT QU'IL NE FAUDROIT FAIRE LA GUERRE QU'À L'EMPEREUR ET QU'IL EST DE LA PRUDENCE DE NE PAS ATTAQUER L'EMPIRE bemerkt Lavallée: *Tout cela est absurde,* nicht weniger absurd als Ludwigs *aggression défensive.* Am 25. september 1688 begannen die feindseligkeiten ohne kriegserklärung, erst am 24. januar 1689 erklärt der deutsche reichstag Frankreich den krieg (Rousset, IV, 157)! Jedenfalls hätten sich, wenn Ludwig förmlich nur Österreich den krieg erklärt hätte, die verhandlungen des reichtags noch viel länger hingezogen. So dumm war der gedanke nicht. Der text lautet dann weiter: ON FERA TOUT CE QUI PAROÎTRA GLORIEUX; ET L'ON PENSERA ENSUITE À CE QUI EST UTILE; ON AGIRA ET PUIS ON EXAMINERA COMMENT ON AUROIT DÛ AGIR. Dazu schreibt Lavallée: *Jamais madame de Maintenon n'a fait cette critique impertinente des actes politiques de Louis XIV.* Die worte sind aber keine kritik Ludwigs, sondern richten sich gegen Louvois; sie beziehen sich offenbar darauf, ob die Pfalz oder Holland angegriffen werden sollte, um Wilhelm von Oranien festzuhalten; das letztere war für M^me^ de Maintenon das nützliche, und wäre es von ihrem standpunkt aus in der that gewesen. Zum 10. januar 1689 in Dangeaus tagebuch macht Saint-Simon folgende bemerkung: *Si à la fin de 1688 on eût fait le siège de Maëstricht au lieu de celui de Philisbourg,* COMME ON Y BALANÇA *l'affaire d'Angleterre était avortée avant d'être entreprise. Mais M. de Louvois voulait absolument . . . une guerre générale,*

aber werden, das hoffe ich nachgewiesen zu haben, nun von einem anderen standpunkt aus betrachtet und beurteilt werden müssen, als es bisher geschehen ist.

*Dresden.* Dr. K. MEIER.

---

*longue qui lui donnât toute supériorité.* Und denselben gedanken wie unsere textstelle drückt Spanheim (355) mit den worten aus: *Louvois . . . a une tête* PLUS PROPRE À ENGAGER UNE GUERRE QU'À LA CONSEILLER. Also auch diese stelle ist aus genauester sachkenntnis heraus geschrieben, die La Beaumelle nicht hatte und auch nicht haben konnte. Zu einer weiteren stelle bemerkt der genannte herausgeber: *Ceci est une phrase empruntée presque textuellement aux entretiens de madame de Maintenon avec les Dames de Saint-Cyr. Elle est vraie, mais elle n'a pu être écrite à madame de Saint-Géran* (!). Warum soll Mme de Maintenon nicht in einem brief dasselbe geschrieben haben, was sie zu den damen von Saint-Cyr geäussert hat? noch dazu über eine sache, die ihr so am herzen lag, wie das seelenheil Ludwigs: ON CROIT QUE JE GOUVERNE L'ÉTAT, so heisst die stelle, ET ON NE SAIT PAS QUE JE SUIS PERSUADÉE QUE DIEU NE M'A FAIT TANT DE GRÂCES QUE POUR M'ATTACHER AU SALUT DU ROI. Möglich ist ja, dass La Beaumelle zwei briefe oder mitteilungen, wie das öfter geschehen ist, zusammengeschweisst hat. Aber von den einwänden Lavallées ist nicht ein einziger stichhaltig, und ich halte es für ein höchst sonderbares wissenschaftliches verfahren von dem herausgeber, dass er alle die briefe für fälschungen erklärt, für die *er* keine handschriftlichen nachweise mehr finden konnte. Man wird La Beaumelle stets mit grosser vorsicht benutzen müssen, aber es gibt doch ein textkritisches verfahren, das bessere erfolge verspricht als das Lavalléesche. Der hier in frage stehende brief ist zweifellos echt. Es wäre schon ein verdienst, wenn man einmal den text Lavallées mit dem von La Beaumelle veröffentlichten vergliche und die abweichungen feststellte.

---

## BERICHTE.

### JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL

(1. juli 1901 bis 30. juni 1902).

Über die thätigkeit der deutschen zentralstelle, die ihre besondere aufgabe darin sieht, zöglinge deutscher schulen mit zöglingen französischer, englischer oder amerikanischer schulen, ausserdem aber auch erwachsene aus diesen ländern zum zwecke einer wechselseitigen sprachlichen förderung in brieflichen verkehr zu setzen, ist mit bezug auf die zeit vom 1. juli 1901 bis zum 30. juni 1902 folgendes zu berichten:

Die zahl der deutscherseits bei der zentralstelle in dem abgelaufenen jahre eingegangenen anmeldungen betrug 1796 (1900—1901: 2187, 1899—1900: 1382), davon 1078 für französisch, 718 für englisch. Erwachsene waren hierbei 231, und zwar 125 für französisch, 106 für englisch. Die *gesamtzahl* der seit gründung der zentralstelle i. j. 1897 eingelaufenen deutschen anmeldungen bis zum 30. juni 1902 betrug ***10 624***.

Verteilt wurden im abgelaufenen geschäftsjahre an deutsche 1783 adressen, nämlich 1010 französische und 773 englische.

Im ganzen liefen im berichtsjahre von 127 deutschen schulen anmeldungen ein (gegen 131 im vorjahre). Darunter waren 34 höhere mädchenschulen, 26 realgymnasien, 24 gymnasien, 21 realschulen, 14 oberrealschulen, 3 lehrerseminare, 3 lehrerinnenseminare, 2 handelsschulen.

Von diesen 127 schulen hatten nicht weniger als 85, d. h. fast 67 %, bereits in früheren jahren angemeldet, zum teil schon zahlreiche male, ein deutlicher beweis dafür, dass ihre mit dem schülerbriefwechsel gemachten erfahrungen überwiegend nach der guten seite liegen. Hält man diese thatsache mit dem ganz ähnlichen in nr. X der *Mitteilungen*, s. 2, aus den registern der zentralstelle nachgewiesenen ergebnis zusammen, so sieht man immer deutlicher, dass die von

einigen seiten an die einrichtung geknüpften befürchtungen zum mindesten stark übertrieben sind.[1] Ohne frage können sich bei dem schülerbriefwechsel gelegentlich unzuträglichkeiten einstellen, namentlich dann, wenn es der lehrer bei der auswahl der korrespondenten an vorsicht hat fehlen lassen, oder wenn er es unterlassen hat, bei der zulassung durch einen geeigneten appell an das ehrgefühl der schüler ihnen zum bewusstsein zu bringen, dass sie den korrespondenten gegenüber die ehre und den guten ruf ihres vaterlandes zu vertreten haben, wie Mr. Stead das so schön im vorwort des zweiten bandes von *Comrades All* zum ausdrucke bringt. Es möge aber doch hier ausdrücklich festgestellt werden, dass während des berichtsjahres nur in 4 fällen klagen hier eingelaufen sind über ungehörigkeiten, die sich einzelne korrespondenten erlaubt hatten, gewiss eine ganz verschwindende ziffer gegenüber der ungeheueren menge der hin- und herlaufenden briefe. In allen diesen fällen hat die zentralstelle durch geeignete massnahmen auf die fraglichen korrespondenten eingewirkt und wird dies auch ferner bemüht sein zu thun, sobald sie einen fall erfährt. Je mehr sich die einrichtung einbürgert, um so mehr werden die schulen es als eine selbstverständliche pflicht betrachten, unter umständen auch strafend einzuschreiten, wenn ihnen einmal ein missbrauch des briefwechsels seitens eines ihrer schüler zur kenntnis gebracht wird.

Um dem leser ein deutliches gesamtbild zu geben über die zahl der deutschen und ausländischen schulen, die seit 1897 bis ende juni 1902 bei der zentralstelle angemeldet haben, möge hier folgende übersicht mitgeteilt werden:

I. *Deutschland:* 280 schulen, nämlich:

a) 70 gymnasien, 56 realschulen, 46 realgymnasien, 14 oberrealschulen, 5 lehrerseminare[2], 5 handelsschulen, zusammen 196 knabenschulen.

b) 75 höhere mädchenschulen, 9 lehrerinnenseminare, zusammen 84 mädchenschulen.

II. *Frankreich:* 217 schulen, nämlich:

---

[1] Vgl. des verwalters aufsatz: *Zum internationalen schülerbriefwechsel* in den *Pädagog. Studien*, jahrg. XXIII, heft 1. Ein sonderabdruck steht interessenten, so weit der vorrat reicht, gegen einsendung des portos zur verfügung.

[2] Da das französische voraussichtlich mehr und mehr aufnahme auch im lehrplane der deutschen lehrerseminare finden wird, so ist vorauszusehen, dass auch diese schulgattung sich mit der zeit lebhafter an der einrichtung des schülerbriefwechsels beteiligen wird. Insofern die seminare in Deutschland wie in Frankreich mit internat verbunden zu sein pflegen, liegen gerade hier die aussichten für einen an den briefwechsel sich anschliessenden schüleraustausch besonders günstig.

a) 104 *collèges de garçons,* 71 *lycées d. g.,* 6 *écoles normales d. g.,* 3 *écoles de commerce,* 1 *école primaire supérieure,* 1 *école libre,* zusammen 186 knabenschulen.

b) 16 *lycées de j. f.,* 7 *collèges de j. f.,* 5 *écoles normales de j. f.,* 3 *écoles prim. sup. de f.,* zusammen 31 mädchenschulen.

III. *Nordamerika:* 68 schulen (ohne die universitäten).

IV. *Grossbritannien:* 55 schulen, nämlich:
  a) 16 knabenschulen,
  b) 39 mädchenschulen.

V. *Österreich:* 10 schulen, nämlich:
  a) 9 knabenschulen,
  b) 1 mädchenschule.

VI. *Belgien:* 4 schulen, nämlich:
  a) 2 knabenschulen,
  b) 2 mädchenschulen.

VII. *Franz. Schweiz:* 2 schulen, nämlich:
  1 knabenschule, 1 mädchenschule

VIII. *Australien:*
  1 mädchenschule.

So ergibt sich eine *gesamtzahl von 637 schulen*, die in dem fünfjährigen zeitraum seit gründung der leipziger zentralstelle[1] bei dieser

---

[1] Die zentralstelle wurde im märz 1897 unter dem patronat des *Sächsischen neuphilologen-verbandes* begründet. In beantwortung vielfacher bei dem verwalter der zentralstelle einlaufender anfragen sei hierdurch mitgeteilt, dass diesem verbande, der nach § 1 seiner satzungen „die förderung des studiums und des unterrichts der neueren sprachen, sowie die vertretung der interessen der neuphilologischen lehrerschaft" zur aufgabe hat, auch ausserhalb des königreichs Sachsen wohnhafte *lehrer und freunde der neueren sprachen* sowie *lehrerinnen der neueren sprachen* gegen einen jahresbeitrag von 2 mark als ausserordentliche mitglieder beitreten können. Dieselben erhalten 1) die sitzungsberichte der Dresdener gesellschaft für neuere philologie, 2) die sitzungsberichte des Vereins für neuere philologie zu Leipzig, 3) den ausführlichen jahresbericht des Sächsischen neuphilologen-verbandes, 4) den *Internationalen pensions-nachweis* kostenlos regelmässig zugestellt. Dank seinem gemeinnützigen, namentlich auf praktische aufgaben gerichteten wirken besitzt der Sächsische neuphilologen-verband schon jetzt zahlreiche mitglieder auch ausserhalb Sachsens, nicht nur in Deutschland, sondern auch im auslande. Anmeldungen übermittelt der verwalter der zentralstelle. Das verbandsjahr läuft vom 1. oktober bis zum 30. september. — Besonders möge hier noch aufmerksam gemacht werden auf den *Internationalen pensions-nachweis* (I. P.-N.) des Sächsischen neuphilologen-verbandes, der von dr. Gassmeyer (Leipzig-Go., Äussere Hallesche Str. 18) verwaltet wird. Der I. P.-N. veröffentlicht eine

angemeldet haben, ein ergebnis, das wohl niemand gewagt hätte voraus zu sagen. Das ist aber natürlich nur *eine* seite der bewegung. Denn die vermittelung des englisch-französischen briefwechsels geschieht bekanntlich nicht durch Leipzig, sondern durch andere zentralstellen in Frankreich, England und Amerika, und diese abteilung steht nicht minder in blüte als die deutsch-englische und deutsch-französische.

Eine ausserordentliche förderung hat der schülerbriefwechsel auch im berichtsjahre wieder von *England* aus erfahren. Wenn schon die zahl der dortigen schulen, die sich an der einrichtung beteiligen, leider noch immer gering ist, so dass die deutsche nachfrage nach korrespondenten aus England nur wenig gedeckt werden kann, so ist doch gerade dort auch dieses jahr das bekannte *Jahrbuch für internationalen schülerbriefwechsel* (*Comrades All*) erschienen, durch dessen herausgabe sich Mr. W. T. Stead ein neues verdienst erworben hat. Die veröffentlichung ist um so mehr mit dank anzuerkennen, als Mr. Stead damit abermals ein pekuniäres opfer gebracht hat, von dessen höhe aussenstehende sich kaum eine richtige vorstellung machen. Wenn auch der absatz des 2. bandes gegenüber dem des ersten gestiegen ist, so fehlt doch noch immer viel zur deckung der herstellungskosten, und es wäre daher sehr zu wünschen, dass das verhältnis sich in zukunft günstiger gestaltete. Auf grund einer ausdrücklichen erklärung Mr. Steads, der vor kurzem persönlich in Leipzig war, ist die zentralstelle zu der mitteilung ermächtigt, dass ein *neuer band des Jahrbuches für ostern 1903* beabsichtigt ist, und es mögen daher alle freunde der einrichtung darauf bedacht nehmen, den erfolg des werkes thatkräftig zu fördern, sei es durch sammeln von subskribenten namentlich in der schülerwelt, sei es durch einsendung geeigneter beiträge. Viele lehrer sehen das *Jahrbuch* schon jetzt als die notwendige ergänzung der einrichtung des schülerbriefwechsels an, und man muss jedenfalls zugestehen, dass die dadurch ermöglichte synthese aller der von so viel hundert orten aus gemachten einzelbemühungen in hohem grade geeignet ist, dem schüler das bewusstsein zu geben, dass er sich bei dem briefwechsel nicht nur unmittelbar selbst fördert, sondern auch in bescheidenem sinne mitarbeiter ist an einem werke echt menschlicher kultur.

---

von zeit zu zeit erscheinende liste empfehlenswerter pensionen in Deutschland und im auslande und hat schon manchen, die nach dem auslande gehen, gute dienste geleistet. Der jährliche insertionspreis dieser weitverbreiteten und sehr geschätzten liste beträgt m. 1,05 für je 2 zeilen, der preis für zusendung einer liste ist 20 pf., jahresabonnement 50 pf. Im hinblick auf die zahlreichen personen, die in dem irrtume befangen sind, dass die „Deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel“ eine allgemeine auskunftei ist, sei hier ausdrücklich bemerkt, dass anfragen bez. pensionen in Deutschland und im auslande an dr. Gassmeyer zu richten sind.

Für alle diejenigen, die *bis zum 1. märz 1903* bei der deutschen zentralstelle unter einsendung des betrages subskribiren, ist der preis des *Jahrbuches* auf *50 pf. pro exemplar* festgesetzt, während das *Jahrbuch* nach genannter frist nur zum preise von 1 mark bezogen werden kann, und zwar dann nur durch direkte bestellung bei Mr. Stead, Mowbray House, Norfolk Street, London W. C.

Auch diesmal wird die beteiligte lehrerschaft um rechtzeitige einsendung geeigneter *beiträge*, sei es von lehrern oder, was besonders erwünscht ist, von schülern, gebeten. Jeder beitrag von allgemeinerem interesse wird willkommen sein, besonders aber wolle man folgendes ins auge fassen: 1) urteile der lehrer über die mit dem schülerbriefwechsel gemachten erfahrungen; 2) darstellungen aus dem leben der schule und heimat, in der muttersprache von einem schüler verfasst, womöglich von liebhaberphotographien bemerkenswerter schulgebäude oder schülergruppen begleitet; 3) schülerbriefe in der muttersprache der schule; 4) zusammenfassende berichte über die erfahrungen, die ein schüler mit dem internationalen briefwechsel gemacht, und den nutzen, den er daraus gezogen hat; 5) mitteilungen über gegenseitige besuche korrespondirender schüler; 6) darstellungen von spielen; 7) scherzhafte beiträge, wenn sie des druckes wert sind.

Jeder deutsche beitrag ist mit namen, vornamen und angabe des alters des verfassers, sowie unter hinzufügung der von ihm besuchten schule und klasse, mit *lateinischen* buchstaben möglichst *deutlich lesbar* als *einseitig* beschriebenes manuskript (geschäftspapier) bis

*spätestens zum 1. januar 1903*

an die deutsche zentralstelle in Leipzig-Gohlis einzusenden.

Auch letzte ostern wieder hat Mr. Stead an eine anzahl würdiger schüler, die sich im briefwechsel bewährt haben, in hochherziger weise *preise* zur verteilung gebracht, und es möge hier mitgeteilt werden, dass an einer reihe anstalten, deren leiter der einrichtung freundlich gegenüberstehen, diese preise den schülern feierlich in der aula ausgehändigt worden sind.

Solche deutsche lehrer oder lehrerinnen, die aus der reihe ihrer korrespondirenden zöglinge diesmal einen namhaft machen könnten, der in bezug auf regelmässige und sorgfältige pflege des briefwechsels sowie in bezug auf sein allgemeines verhalten zur schule eines preises würdig erscheint, werden hierdurch gebeten, den namen und vornamen desselben, zugleich mit genauer angabe des alters, der klasse und der schule bis zum 31. januar 1903 an die deutsche zentralstelle einzusenden, und dabei auch zu bemerken, ob der oder die betreffende wenigstens ein jahr lang am briefwechsel teilgenommen hat.

Die litteratur zur frage des schülerbriefwechsels ist im laufe der zeit dermassen angewachsen, dass es nicht leicht ist, sie vollständig zu überschauen. Einige besonders bemerkenswerte erfahrungsurteile mögen aber hier wiedergegeben werden. So schreibt eine namhafte königs-

berger pädagogin, frl. Anna Cochius, im jahresberichte ihrer von etwa 350 schülerinnen besuchten höheren mädchenschule, 1902, s. 25, folgendes:

„Seit dezember 1900 nimmt eine grössere anzahl meiner schülerinnen am internationalen briefwechsel teil (augenblicklich 25 in französischer, 19 in englischer sprache). Ich glaube somit erfahrungen genug auf diesem gebiete zu haben, um zu behaupten, dass lehrer und erzieher herrn prof. H. für diese einrichtung grossen dank schuldig sind. Einmal kann das studium der fremden sprachen dadurch eine nicht unwesentliche förderung erfahren. Allzuhoch schlage ich diesen vorteil jedoch nicht an, da eine eingehende korrektur, die erst dazu führen würde, aus verschiedenen gründen nicht durchführbar ist. Wichtiger erscheint es mir, dass der gesichtskreis der briefstellerinnen durch diesen briefwechsel erweitert wird. Was sich im auslande wichtiges zuträgt, erfahren sie wohl auch durch die zeitungen und die zu hause geführten gespräche; aber wenn ich lese, wie eine kleine engländerin in ihrem briefe die allgemeine, rückwirkend auch im engsten familienkreise empfundene trauer des landes beim tode der königin schildert, eine amerikanerin von der furcht und der bangen hoffnung spricht, womit ihre ganze umgebung und sie mit jede nachricht über das befinden ihres tödlich verwundeten präsidenten erwartet, eine andere, ergriffen und ergreifend, erzählt, wie man in New-York die in der ferne stattfindende beisetzung des präsidenten beging, wieder eine andere eine bürgermeisterwahl in jener stadt beschreibt, dann will es mich dünken, dass diese art, solche dinge zu erfahren, für kinder den zeitungsnachrichten entschieden vorzuziehen sei. Ausserdem können unsere mädchen noch manches andere bei diesem briefwechsel lernen; z. b. dass anderswo mädchen von 16—18 jahren noch keine fertigen menschen, sondern schulkinder sind, die noch sehr intensiv zu arbeiten haben, um sich für das leben vorzubereiten; dass während der schulzeit zerstreuende vergnügungen dort viel seltener an die schüler herantreten als bei uns, und dass sie vielleicht gerade aus diesem grunde eine wahrhaft herzerquickende empfänglichkeit für die freuden zeigen, die die natur bietet. Namentlich ist mir dies in den kreisen der engländerinnen aufgefallen. Aus der wertschätzung, die seitens meiner schülerinnen gerade den briefen zu teil wird, die solche züge verraten, schöpfe ich die hoffnung, dass sie daraus wahren nutzen ziehen und auch ihrerseits ihren ausländischen korrespondenten gelegenheit geben werden, von ihnen, als deutschen, gutes zu lernen."

Unter dem titel: *Veranstaltungen zur förderung des fremdsprachlichen unterrichts* widmet dir. M. Friedrich im *Jahresbericht der städt. höh. mädchenschule zu Solingen* dem schülerbriefwechsel eine längere darlegung (s. 10 ff.), aus der hier folgendes mitgeteilt sein mag:

„Der internationale schülerinnenbriefwechsel dient dazu, die fertigkeit der schülerinnen im schreiben der fremden sprachen wesentlich

zu erhöhen. Man kann ja auch in den stunden briefe schreiben lassen und mit viel mühe künstlich das interesse für sie wachrufen, aber an wirkung bei den schülerinnen übertrifft sie ein wirklicher brief von Chicago oder Aberdeen mit all seiner lebenswärme ganz ungemein. Einen solchen brief zu beantworten bedarf es kaum des antriebs des lehrers. Jeder angekommene brief ist ein freudenereignis, und sein vorlesen wird mit spannendem interesse verfolgt. Leider ist es noch recht schwer, für französisch korrespondentinnen zu bekommen, so dass unsere schülerinnen hauptsächlich mit engländerinnen und amerikanerinnen briefe gewechselt haben. Um zu zeigen, wie vielseitig gerade dieser briefwechsel die schülerinnen fördert und anregt, will ich kurz das bemerkenswerte aus dem briefwechsel der I[a] mit englischen und amerikanischen mädchen im letzten jahre mitteilen.

„Zunächst macht den mädchen freude, einen von einer engländerin oder amerikanerin geschriebenen brief lesen und verstehen zu können. — Die briefe haben wir an die privatwohnungen der schülerinnen, nicht an die schule adressiren lassen, wie es vielfach der gebrauch ist, da wir glaubten, dass so auch das elternhaus sich mehr für die veranstaltung interessiren würde.

„Weiter gewähren die briefe einblicke in das geistes- und gemütsleben der ausländerinnen, da sich namentlich die amerikanerinnen mit liebenswürdiger offenheit geben und eine grosse neigung zur selbstbeobachtung verraten. — Ausser schule und gesellschaften werden sitten und gebräuche, festtage anschaulich geschildert, wie sie im laufe des jahres folgten. — In jedem briefe nahm die fehlerverbesserung, die von beiden seiten mit eifer, fleiss und geschick besorgt wurde, einen mehr oder minder grossen raum ein. Festzustellen ist, dass unsere schülerinnen die amerikanerinnen und engländerinnen weit im gebrauch der fremden sprache übertrafen. ‚Du hast wieder nur sehr wenige fehler‘, oder ‚ich möchte, ich könnte so gut deutsch wie du englisch schreiben‘, waren fast ständige wendungen. Hingegen übertrafen die amerikanerinnen, nicht die engländerinnen, die unsrigen in der eleganten beherrschung ihrer muttersprache und in der weite des horizontes. — Dieses urteil gilt natürlich nur von dem kleinen kreise unserer korrespondentinnen.

„Je länger der briefwechsel dauerte, um so mehr nahm bei einigen korrespondentinnen die herzlichkeit des tones zu, ja hier und da schien sich eine art freundschaftsverhältnis zu entwickeln. Photographien wurden gewechselt, kleine geschenke gemacht, die jahresberichte der schulen und viel ansichtspostkarten geschickt. In England herrschte die ansichtspostkartensammelwut bei den schülerinnen, in Amerika aber noch nicht.

„So fördert dieser briefwechsel nicht nur sprachlich, sondern weitet den blick und hebt aus der nationalen beschränktheit heraus.“

Hervorgehoben zu werden verdienen auch zwei vorträge, in denen

zwei der ältesten freunde der einrichtung ihre überzeugung vom werte derselben bekundet haben. Rektor V. Sauer von der st. höheren mädchenschule in Schw. Hall hielt am 2. oktober 1901 auf der 17. hauptversammlung des Deutschen vereins für das höhere mädchenschulwesen in Freiburg i. Br. einen sehr beifällig aufgenommenen vortrag über den internationalen schülerinnenbriefwechsel (abgedr. in der *Zeitschrift für weibliche bildung*, XXIX, s. 76—83), und oberlehrer Heberle vom Katharineum in Lübeck legte am 16. oktober 1901 in der dortigen Gesellschaft zur beförderung gemeinnütziger thätigkeit „Wesen und ziele des internationalen briefwechsels“ überzeugend vor seiner zuhörerschaft dar (vgl. *Lübecker Nachrichten*, 17. okt. und *Lübecker Anzeiger*, 17. okt.). Beide herren haben schon seit 1897 erfahrungen mit der einrichtung gesammelt und sind so besonders berufen zur abgabe eines urteils.

Gegen den schülerbriefwechsel hat sich am 5. april 1902 in Nürnberg der Bayrische neuphilologenverband ausgesprochen, d. h. er hat eine von dr. Franz Bock in Nürnberg zu gunsten der einrichtung vorgeschlagene resolution nicht angenommen. Doch kann diesem mehrheitsbeschluss, bei dem besonders die älteren mitglieder beteiligt waren, aus einer besorgnis der überbürdung, wie es scheint, die sich daraus ergeben könne, nur eine theoretische bedeutung beigemessen werden, da erfahrungen mit der einrichtung in Bayern so gut wie ganz fehlen. Der oberste schulrat Bayerns hat nämlich schon im jahre 1897, als die ersten tastenden versuche mit dem schülerbriefwechsel gemacht wurden, ein allgemeines verbot desselben für die dortigen knabenschulen erlassen, und die zahlreichen französischerseits an die zentralstelle gebrachten wünsche nach korrespondenten in Bayern haben infolge dessen nicht berücksichtigt werden können.

Unerwarteterweise trifft es sich, dass das in Nürnberg geltend gemachte argument der überbürdung bald nach jener versammlung an einer ganz anderen stelle schlagende widerlegung gefunden hat, in einem mit grossem beifall aufgenommenen vortrage nämlich, den Mr. Jean Buhrer am 24. mai 1902 in Perth hielt, vor der *Scottish Modern Languages Association*, über *International School Correspondence*. Aus dem berichte des *Perthshire Constitutional & Journal* vom 26. mai 1902 sei folgendes hier mitgeteilt:

*Mr. Buhrer said in connection with the Perth Academy, when he was first asked in the spring of 1897 to join in the movement, he first besitated, but after receiving the first report from Professor Hartmann, he brought the matter before his pupils in the advanced classes, and almost all the girls took it up. That was at the end of 1897. Ever since the girls in the highest classes were members of the International Correspondence Classes. During the last few months he had the pleasure of sending in 21 names of adult students who attended the evening continuation classes. Altogether there had been sent in about 90 names and addresses since*

*November 1897. Of those who took up the correspondence from the beginning he was glad to say that be only knew of four who had dropped. The others were still keeping it up, and he thought were as much interested in it as ever. What were the aims of International Correspondence? To promote education, instruction and friendship, and the benefits derived from this system were numerous indeed. Comparatively few of the many lovers and students of modern languages were able to go to Germany or France, and the next best thing be thought to actual residence abroad was this correspondence. Here the correspondent had an opportunity of bringing his knowledge into practice, here he found a direct connection with one who spoke and wrote the language, and here he got a regular intercourse and discussion of things up to date. Facts about certain customs and manners which he never could understand from his book, and which seemed strange and incomprehensible, were explained, and he penetrated into the culture and the spirit of another people. If both partners were serious in their correspondence they would vie with each other in bringing out the good points not only of their school, but of their town and their country, and then the correspondence becomes not only a propaganda of their language but also of their country. The correspondence helped to make the study of language in schools less dry and monotonous and less of a drudgery. Pupils always looked forward to their next letter. They learnt a good many words they never got from books nor heard in the class. If they intended going abroad they would know to whom to apply, and would get information and help from their friend, while on arriving they would feel themselves less lonely, knowing they had at least one friend to turn to in any difficulties. Terrible evils and difficulties were at first prognosticated both on the side of parents and teachers. Teachers thought the pupils might bring the schools into bad repute and that they might write things about the teachers that would do much harm. Parents objected for fear of contaminating their children. But all this proved a mistake. One of the rules was that the teacher ought to supervise the correspondence as far as possible. Indeed the correspondence would only prove a success if the teachers took a lively, active interest in it. Proceeding, Mr. Buhrer said it was precisely because of the crowded condition of the class work that this system afforded a relief instead of giving an added burden to bear. No time whatever need be occupied with the correspondence in class hours, but the students should carry it on themselves. An occasional letter of special interest or amusing errors might be read in the class. The correspondence however did not only go on during the school tenure, but during the holidays and after the pupils had left school, and led to friendships and business relations, and was a long source of pleasure and profit to all those who were thus engaged. He could say from personal experience that correspondence did not burden the teacher, but made his work much lighter and more interesting.*

Als ein weiteres zeichen des steigenden ansehens, dessen sich die

einrichtung erfreut, darf die thatsache angesehen werden, dass die *neue französische lehrordnung* für den fremdsprachlichen unterricht vom 31. mai 1902 unter den gebieten, an die sich die fremdsprachliche konversation in der klasse anlehnen kann, ausdrücklich auch den schülerbriefwechsel erwähnt, die erste sanktion dieser art, die der einrichtung zu teil wird.[1] Es möge hier angefügt werden, dass M. Leygues, der französische unterrichtsminister, dem die einführung der neuen lehrordnung besonders zu verdanken ist, in einer audienz, die er im november 1899 dem verwalter der deutschen zentralstelle gewährte, sich überaus freundlich über die einrichtung des schülerbriefwechsels äusserte.

Angesichts der weiten verbreitung, die die einrichtung schon gefunden hat, sind die fälle sehr zahlreich geworden, wo schüler selbst, französische wie deutsche, sich direkt an die zentralstelle um adressenvermittelung wenden. Es bedarf kaum der erwähnung, dass alle diese gesuchsteller von der zentralstelle ausnahmslos an ihre lehrer verwiesen werden, und auch in zukunft soll es dabei bleiben, dass *nur solche schüler berücksichtigt* werden, *die ihr lehrer* ausdrücklich *empfiehlt.* Freilich können dann nicht alle schüler ihr korrespondenzbedürfnis befriedigen, aber die hauptsache ist doch vor allem, dass nur wirklich geeignete elemente am briefwechsel teilnehmen, und dass die auswahl der bewerber hüben und drüben nach festen grundsätzen gehandhabt wird.

Zur erleichterung der beteiligten lehrer und zur festeren ausgestaltung des internationalen briefwechsels wurde seit diesem jahre jedem deutschen schüler zugleich mit der nachgesuchten adresse ein exemplar der *Regeln zur handhabung des internationalen briefwechsels* unentgeltlich übermittelt. Wenn dies auch eine erhöhte arbeitsleistung für die zentralstelle bedeutet, so hat doch mehrjährige erfahrung gelehrt, dass eine genaue kenntnis und beobachtung dieser regeln von grösster bedeutung ist für den erfolg der korrespondenz.

Je fester sich das auf grund der einrichtung angebahnte persönliche verhältnis der briefschreiber gestaltet, um so mehr ergibt sich als eine ganz naturgemässe und bei den heutigen verkehrsverhältnissen ungemein erleichterte entwicklung, dass die korrespondenten sich in den grossen ferien oder auch zu anderen zeiten nach abgang von der schule persönlich aufsuchen. Auch im berichtsjahre hat die zentralstelle wieder kenntnis von zahlreichen solcher *internationaler besuche* erhalten, die sowohl für die allgemeine geistige und gemütliche anregung, als auch für die praktische sprachliche ausbildung der betreffenden von nicht zu unterschätzender bedeutung sind. Auch von

[1] Da die mit oktober d. j. in kraft tretende neue lehrordnung der *lycées* und *collèges* Frankreichs die direkte methode für den neusprachlichen unterricht so nachdrücklich vertritt, wie kaum eine andere, so ist für die nächste zeit ein starkes anschwellen der französischen anmeldungen zum schülerbriefwechsel anzunehmen, und die deutsche lehrerschaft möge hierauf ganz besonders aufmerksam gemacht werden.

diesem gesichtspunkte aus darf man sagen, dass die schulen, die bis jetzt noch keinen gebrauch von der einrichtung gemacht haben, auf eine praktisch wertvolle anregung verzichten. Für die gymnasiasten Bayerns z. b., die verglichen mit denen der übrigen deutschen staaten eine abnorm niedrige stundenzahl im französischen haben, könnte hier ein gewisser ausgleich ermöglicht werden, zumal da die länge der für die bayrischen schulen geltenden grossen ferien eine ferienreise nach Frankreich besonders lohnend erscheinen lässt.

Sichtlich ist auch die zahl derjenigen studirenden im wachsen, und zwar nicht bloss derer der neueren sprachen, die unter der unmittelbaren oder mittelbaren wirkung der durch den internationalen briefwechsel herbeigeführten geistigen annäherung der kulturvölker einen teil ihrer studienzeit an einer ausländischen universität verbringen.[1] Im hinblick auf die zahlreichen anfragen, die der berichterstatter deutscherseits über geeigneten aufenthalt in Frankreich erhält, möge hier bemerkt werden, dass nach seiner kenntnis keine französische universitätsstadt fremden studirenden so viel sympathisches entgegenkommen und, bei mässigen kosten, einen so angenehmen aufenthalt bietet, wie das in den Dauphineischen Alpen überaus malerisch gelegene Grenoble. Dass es sich für jemand, der Frankreich noch nicht kennt, nicht empfiehlt, zuerst nach Paris zu gehen, bedarf für kundige keiner ausführung. In der französischen provinz aber dürfte es kaum eine universitätsstadt geben, in der man dem studium der französischen sprache unter angenehmeren verhältnissen obliegen könnte als in Grenoble.

### *Fremdsprachliche rezitationen.*

Zum schluss möge hier noch auf eine dem internationalen briefwechsel zur seite stehende einrichtung hingewiesen werden, die sich seit 1899 in Deutschland eingebürgert hat und bereits zu hoher blüte gelangt ist, die der *fremdsprachlichen rezitationen durch geborene ausländer*, deren feste organisation, wenigstens für die länder deutscher zunge, der unterzeichnete in die hand genommen hat. Die thatsache, dass in den drei jahren ihres bestehens mehr als 200 schulen und weit über 60000 schüler in fast allen teilen des reiches, und neuerdings auch in Österreich, an der einrichtung teilgenommen haben, lässt deutlich die schätzung erkennen, die ihr seitens der fachgenossen sowohl wie seitens der direktoren und behörden zu teil wird. (Vgl. den aufsatz von Wilhelm Fries: „Massnahmen zur förderung des neusprachlichen unterrichts“, in Fries und Menges *Lehrgängen und Lehrproben*, 1902, III, heft 72.)

---

[1] Vgl. in der zeitschrift *Zur guten stunde* den aufsatz: „Soll ich meinen sohn auf eine ausländische universität schicken?“ (1902, nr. 16). Der aufsatz ist lesenswert, nur hat sein verfasser gar keine kenntnis von den französischen verhältnissen.



Die einrichtung steht im grunde unter ganz dem nämlichen gesichtspunkte wie der internationale schülerbriefwechsel, insofern sie nämlich den lernenden in unmittelbare berührung mit dem lebendigen quell der fremden sprache setzt. Indem sie aber zugleich auch die fremde sprache zum gegenstande eines edlen künstlerischen genusses macht, wirkt sie ganz nachdrücklich auf das interesse der schüler ein. Wenn beim briefwechsel der zugang zur lebendigen sprache auf schriftlichem wege erschlossen wird, findet hier der zugang durch das gesprochene wort statt. Während es aber nicht möglich ist, alle schüler unterschiedslos zum internationalen briefwechsel zuzulassen, bieten die rezitationen den grossen vorteil, dass von einer gewissen stufe an alle schüler gleichmässig daran teilnehmen können, woraus sich die thatsache erklärt, dass die schülerziffern hier, trotz des kürzeren bestehens der einrichtung, doch noch viel beträchtlicher sind als beim internationalen briefwechsel.

Im hinblick auf vielfache anfragen mögen hier die für die rezitationen dieses und des kommenden jahres bis jetzt angemeldeten städte mitgeteilt werden, mit dem bemerken, dass für die rezitationen unter IV weitere anmeldungen noch bis *spätestens zum 5. dezember* d. j. angenommen werden. Namentlich für Süddeutschland und Österreich dürften die ersten monate des jahres 1903 besonders günstig liegen. Auch den unter III genannten städten lassen sich unter umständen noch weitere passende orte anreihen, namentlich im dezember.

I. *M. Villemin*: 12. aug. Vechta; 14. aug. Naumburg a. S.; 20. aug. Bunzlau; 21. aug. Liegnitz; 23. aug. ev. Hirschberg; 25. aug. Breslau; 26. aug. Neisse; 27. aug. Kattowitz; 28. aug. Brieg; 30. aug. Graudenz. Dazu im sept. Danzig, Frankfurt a. O., Berlin, Leipzig, Weissenfels, Merseburg, Nordhausen, Hannover, Grabow, Hamburg, Kiel u. s. w.

II. *Mr. Hasluck*: 19. sept. Lübeck; 23. sept. Nürnberg; 24. sept. Frankfurt a. M.; 25. sept. Solingen.

III. *M. Delbost*, 23. okt. bis 12. dezember 1902: Köln, Essen, Hagen, Koesfeld, Osnabrück, Bückeburg, Bremen, Hamburg, Schwerin, Güstrow, Parchim, Dt. Wilmersdorf, Danzig, Königsberg, Insterburg, Gumbinnen, Tilsit, Memel, Allenstein, Kottbus, Breslau, Glatz, Liegnitz, Dresden, Leipzig, Plauen, Altenburg, Zeitz, Droyssig, Eisleben, Gandersheim, Frankfurt a. M.

IV. *M. Delbost* (januar bis februar 1903) und *M. Scheler* (märz 1903): Solingen, Herford, Burgsteinfurt, Oldenburg, Nordhausen, Mühlhausen i. Th., Pirna, Leitmeritz, Troppau, Prag, Bamberg, Rosenheim, Ludwigsburg, Aachen.

Nähere auskunft über die einrichtung erteilt der unterzeichnete auf wunsch deutschen interessenten.

*Leipzig.* Prof. dr. Martin Hartmann.

---

# BESPRECHUNGEN.

Böddeker, prof. dr., und Leitritz, J., *Frankreich in geschichte und gegenwart.* Nach französischen autoren zur einübung der französischen grammatik. Ein übungsbuch zu jeder französischen grammatik, insonderheit zu Böddekers *Die wichtigsten erscheinungen der französischen grammatik.* Mit einer karte von Frankreich und einem plane von Paris. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1901. XIX und 227 s. M. 3,—; geb. 3,40.

Das buch soll ein übungsbuch zur grammatik und gleichzeitig ein realienbuch sein und bietet für diese zwecke zur übersetzung ins französische einen stoff, der einerseits in seiner sprachlichen form für jedes stück die anwendung einer zusammengehörigen gruppe syntaktischer regeln bieten soll, andrerseits seinem inhalte nach darstellungen aus der französischen geschichte und über land und leute in Frankreich zur anschauung bringt. In der wahl des stoffes und ausdruckes lehnen sich die verfasser an eine reihe französischer autoren an, die zum teil in den schulausgaben von Renger, Weidmann und Velhagen & Klasing enthalten sind und in einer inhaltsübersicht neben jedem stücke ausdrücklich bezeichnet werden. — Die sprachliche form der übungsstücke ist im verhältnis zu deren französischen originalen meist ziemlich frei behandelt, kommt dafür aber in geläufigem und idiomatischem deutsch zum ausdruck. Für die übertragung in ebenso geläufiges und idiomatisches französisch dürfte freilich an manchen stellen die ins auge gefasste anwendung grammatischer regeln ein hemmnis sein. Jedenfalls setzt sie gewandtheit und längere übung des schülers voraus, und es würde sich daher wohl empfehlen, zum zwecke der bequemeren hinleitung auf den gebrauch idiomatischen ausdrucks in methodischer stufenfolge vom leichteren zum schwereren eine auswahl von stücken kenntlich zu machen, die zunächst sich enger an das französische vorbild anschliessen und die anwendung grammatischer regeln zurücktreten lassen. Anzuerkennen ist unter allen umständen das verdienst der verfasser, dass sie ihre übersetzungsübungen nach möglichkeit geniessbar gestaltet haben. Die ausdrücklichen hinweise

auf französische originale und der innere gehalt des gewählten stoffes erleichtern das bestreben, die übersetzung zum abschliessenden ergebnis einer vorhergehenden mündlichen behandlung des stoffes in französischer sprache zu machen. Damit wird wenigstens der natürliche zusammenhang zwischen inhalt und sprachform ständig gewahrt und der bei übersetzungsübungen nur allzuleicht und häufig eintretenden gedankenlosigkeit in bezug auf den sprachinhalt und der gewöhnung zur leeren phrase entgegengearbeitet.

*La France. Sa description, son histoire et son organisation politique et administrative.* Sonderabdruck aus der zweiten doppelauflage der ausgabe A der oberstufe zum lehrbuch der französischen sprache von dr. O. Boerner. Mit einer karte von Frankreich. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1901. M. 0,80.

Die vorliegende sonderausgabe des anhanges II zur oberstufe A des Boernerschen lehrbuches soll als ergänzung der übrigen ausgaben dieses lehrbuches sowie anderer lehrbücher eine zusammenhängende einführung in Frankreichs geographie, geschichte und staatsverfassung geben. Der in leichtem stil gehaltene lesestoff ist französischen originalen von Barrau, Charlier, Cuissart, Magin, Grégoire und Pagès entnommen und in übersichtlichen und fliessenden zusammenhang gebracht worden. Er eignet sich als hauslektüre sowie zur selbständigen vorbereitung des schülers auf zusammenfassende wiederholungen und sprechübungen. Zur erleichterung des fliessenden verständnisses sind als fussnoten eine reihe von wörtern in deutscher übersetzung gegeben. Diese dürfte jedoch eine ausschliesslich französische behandlung, die dem stoffe durchaus angemessen wäre, mehr hindern als fördern.

Albrecht Reum, *Ist es aufgabe des gymnasiums, den französischen aufsatz zu pflegen? Neue jahrbücher für pädagogik*, II. jahrgang.

Der verfasser sucht die pflege des französischen aufsatzes am gymnasium als notwendig darzustellen und rechtfertigt seine ansicht vor allem aus gründen der praktischen sprachbeherrschung. Als ergebnisse französischer aufsatzübungen bezeichnet er die beherrschung eines ansehnlichen, in sich zusammenhängenden sprachstoffes und die fähigkeit zu seiner freien und vielseitigen verwendung, eine bereicherung des wortschatzes, sowie eine erleichterung des verständnisses der gesprochenen rede. — Der verfasser hat sehr recht mit seiner meinung, dass man 7 jahre vokabeln lernen, ganze bände übersetzen und in die grammatik eingeweiht sein kann, ohne dadurch die fähigkeit zu erwerben, sich in der fremden sprache leidlich verständlich zu machen oder sie leidlich zu verstehen. Die erreichung dieser fähigkeit schreibt er im anschluss an Sallwürk dem wirken der Steinthalschen „inneren wortform" zu, deren belebung in uns in bezug auf die fremde sprache wir als „denken in der fremden sprache" bezeichnen, und glaubt, dass der fremdsprachliche aufsatz das geeignetste mittel sei, den schüler in

die anschauung und die denkformen der fremden sprache zu versetzen. Gewiss steht das denken in der fremden sprache und damit die fähigkeit mündlicher und schriftlicher beherrschung fremder sprachformen im engsten zusammenhang mit übungen zum fremdsprachlichen aufsatz, aber sie sind im wesentlichen nicht das ergebnis der letzteren, sondern notwendige voraussetzungen für sie. Nicht die anschauung, dass „der mündliche gedankenausdruck wie in der muttersprache so auch in der fremden sprache am besten durch den schriftlichen geschult und gefördert wird“, möchte ich in den vordergrund stellen, sondern die durch erfahrung vielseitig bestätigte umgekehrte auffassung, dass der schriftliche ausdruck im muttersprachlichen wie fremdsprachlichen unterricht die mündliche ausdrucksfähigkeit zur voraussetzung hat, und dass diese nur durch mündliche übungen erreicht werden kann. Gerade aus der verkennung dieser thatsache entstehen die grössten schwierigkeiten für die methodische entwicklung und den erfolg von fremdsprachlichen aufsatzübungen und der misskredit, in den diese damit gekommen sind. Wer je in der lage war, nach alter vorschrift und altem brauch in den oberen klassen des realgymnasiums die anfänge französischer aufsatzübungen zu leiten ohne die voraussetzung einer methodischen schulung des mündlichen ausdrucks in den unteren und mittleren klassen, weiss, wie ungemein schwierig es ist, die schüler von der übersetzung aus der muttersprache freizumachen und einigermassen befriedigende resultate im idiomatischen ausdruck zu erzielen. — Die bemerkungen, welche bei besprechung der mittel zur förderung des französischen aufsatzunterrichts über grammatik, worterlernung, lektüre und übersetzung gegeben werden, verdienen im allgemeinen beifall, stehen aber teilweise nur in loser beziehung zum aufsatzunterricht. Auf die darbietung fester stilregeln und die benutzung gedruckter stilübungen wird jedoch derjenige, der an der notwendigkeit ausschliesslich mündlicher vorbereitung der aufsatzübungen festhält, nicht viel geben. Befremdend ist der zwiespalt im urteil des verfassers über den wert von übersetzungsübungen. Auf s. 7 des mir vorliegenden sonderabdrucks gelten sie als „handwerksmässige mosaikarbeit, die den vom grammatischen unterricht reichlich ermüdeten schüler vollends einschläfert, und die dem übersetzer den sinn des übersetzten oft gar nicht zum bewusstsein bringt“, auf s. 13 wird ihnen, wenn auch unter gewissen bedingungen, eine „den verstand und das urteil schärfende kraft“ beigemessen. Die paradoxe behauptung s. 13: „es gibt nur eine logik, aber jede sprache hat ihre besondere, d. h. also verstösse gegen die allgemeine logik“, die neben einer allgemeinen logik viele besondere arten von logik anzunehmen scheint, beruht auf der alten verwechslung von logik und sprachpsychologie. Derselbe irrtum liegt auch dem begriff der „sprachlich-logischen“ schulung zu grunde.

Fr. Lotsch, *Übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das französische für die oberen klassen höherer lehranstalten.* Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1901. VI u. 60 s. M. 0,90; geb. 1,20.

—, *Exercices de style.* Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1901. IV u. 55 s. M. 1,20; geb. 1,50.

Das übungsbuch enthält eine anzahl geschichtlicher, beschreibender und litterarischer stücke, die in wörtlicher übersetzung die in den *Exercices de style* zusammengestellten abschnitte aus französischen schriftstellern wiedergeben. Weder nach form noch inhalt passen aber diese übungsstücke für die oberen klassen höherer lehranstalten, in denen sie gebraucht werden sollen. Dass für diese klassenstufen, entsprechend der absicht des verfassers, „belebung und vertiefung des geschichtlichen unterrichts" durch die auswahl des dargebotenen stoffes erreicht werde, erscheint sehr zweifelhaft. Auch wäre das nicht der zweck von übersetzungsübungen. In der vorrede scheint der verfasser unter dem „denken in den formen der fremden sprache" ein „nachdenken über die unterschiede der eigenen und der fremden sprache" zu verstehen und stellt den wert von übersetzungsübungen für die „wahre verstandesbildung" der „häufigen oberflächlichkeit" bei der abfassung freier arbeiten gegenüber. Man braucht nicht „modernster vertreter des faches" zu sein, um die überzeugung zu vertreten, dass es leichter ist, mit einigem methodischen geschick gleichzeitig sprachliche und sachliche vertiefung an freien sprachübungen zu erzielen, als gedankenlose oberflächlichkeit bei mechanischen übersetzungsübungen zu vermeiden. — Mit welcher begründung die zusammenstellung der französischen originaltexte, deren wörtliche übertragung die stücke des übungsbuches ausmachen, als *exercices de style* bezeichnet werden, legt der verfasser nicht dar. Nicht nur dem inhalt, sondern auch der form nach ist ihre beziehung zu den übungsaufgaben so eng, dass das deutsch der letzteren durchaus nicht immer als einwandfrei gelten kann. Dabei stehen die französischen texte dem schüler im buchhandel jederzeit zur verfügung. Von einer wirklichen verstandesarbeit des schülers, von einem „eindringen in die fremde und zugleich in die eigene sprache" dürfte unter diesen umständen beim „übersetzen" nicht viel die rede sein.

Prof. dr. G. Wendt, *Das vokabellernen im französischen anfangsunterricht.* Leipzig, B. G. Teubner. 1901. 38 s. M. 0,60.

Die aneignung des wortschatzes ist noch immer eine brennende frage der methodik des fremdsprachlichen unterrichts. Zwar forderten schon die preussischen lehrpläne von 1892 eine planmässige, von stufe zu stufe fortschreitende erweiterung des wort- und phrasenschatzes, der auch auf den gebrauch im täglichen verkehr zu bemessen ist, schrieben eine fortgesetzte mündliche und schriftliche verarbeitung desselben vor und empfahlen die benutzung von vokabularien, welche die lektüre

und das bedürfnis des täglichen lebens berücksichtigen. Inwieweit diesen forderungen und anregungen in der praxis entsprochen worden ist, lässt sich nach den jahresberichten der einzelnen anstalten und nach der methodischen litteratur nicht entscheiden. Von mitteilungen bemerkenswerter vorschläge und erfahrungen ist in letzterer bisher nicht viel zu merken. Deshalb ist Wendts büchlein eine willkommene erscheinung, insofern es besonders einen wichtigen punkt der in frage stehenden forderungen, den umfang des französischen wortschatzes für die drei unteren klassen höherer lehranstalten, zur erörterung stellt.

Der verfasser gibt zunächst eine kurze darstellung der in fachkreisen wohl allgemein bekannten grundsätze der „reformmethode“ und knüpft daran die nicht minder bekannten, aber noch lange nicht gebührend gewürdigten forderungen, bei der auswahl des zu erlernenden wortschatzes in dem natürlichen gedankenbereich des schülers zu bleiben, vom ersten anfang an die fremde sprache zur verständigung im klassenunterricht zu gebrauchen, von der konkreten umgebung des schülers im klassenunterricht auszugehen und durch wandbilder, karten, gegenstände oder auf reflektivem wege die erweiterung des wortschatzes zu unterstützen. Wendt empfiehlt, zum lesen und schreiben die wandtafel im ersten vierteljahre ausschliesslich, später sehr ausgiebig zu benutzen und die fremden worte von den schülern ohne deutsche übersetzung in hefte eintragen zu lassen. Die worte sollen dabei nach gruppen zusammengefasst werden, über deren natur und anordnung Wendt jedoch keine näheren angaben macht. Schon in quinta treten ausserdem ableitungsreihen zwischen verben, substantiven und adjektiven hinzu. Rückhaltlos ist dem in allen punkten zuzustimmen, vor allem auch der allgemeinen behauptung, dass die gewinnung eines festen wortschatzes unter den zielen des französischen unterrichts der ersten drei jahre voranstehen muss.

Den hauptteil des buches bildet die zusammenstellung von etwa 1400 worten zu einem eisernen bestand für die drei unteren klassen. Die zusammenstellung ist aus der praxis des verfassers hervorgegangen und verrät einige individuelle züge. So enthält sie, wahrscheinlich im anschluss an einen bestimmten lesestoff, einige worte, die wohl nicht einem allgemeinen bedürfnis der drei untersten klassen entspringen, wie *le colimaçon*, *une écuelle*, *le landau*, *le palier*, *la perche* (unter der rubrik *en classe*), *brocher*, *parier*, *piétiner*, *ramper*, *roucouler*, *taper*, *reverdir* (*verdir* ist nicht aufgeführt). Als unentbehrlich wären dagegen einige worte zu ergänzen, wie *consommé* (neben *bouillon*), *empire*, *royaume*, *ancien*, *clair* (neben *clarté*), *neuf*, *nouveau*, *très*, *agrandir*, *apercevoir* (neben *un aperçu*), *briller*, *composer*, *demander*, *désirer*, *s'écrier*, *élever*, *empêcher*, *étonner*, *laisser*, *marquer*, *montrer*, *occuper*, *oser*, *se promener*, *se rappeler*, *rester*, *retirer*, *suspendre*, *terminer*.

Im ganzen entsprechen die worte dem natürlichen anschauungskreis der schüler, für die sie bestimmt sind, sehr wohl; das ist als ein

wesentliches verdienst anzuerkennen, namentlich im hinblick auf jene vokabelreihen, die meist ohne jeden pädagogischen takt zur vorbereitung von übersetzungsübungen zusammengestellt werden. Die gruppirung der worte lässt freilich einiges zu wünschen übrig. Man mag sich die gezwungene einordnung der einen oder der anderen wortvorstellungen in die einzelnen abteilungen, ebenso eine alphabetisch und zum teil grammatisch geordnete aufzählung von adjektiven, adverbien, verben und abstrakten ausdrücken neben der nach gesichtspunkten des inhalts durchgeführten gliederung der substantive gefallen lassen, solange es sich nur um eine allgemeine übersicht des wortschatzes, um die bestimmung seines umfanges handelt. Sobald aber die frage der festen einprägung und die methodische behandlung des wortschatzes für die praktischen zwecke der sprachbeherrschung in den vordergrund tritt, spielt eine planmässige anordnung der worte nach inhalt und form eine wichtige rolle. Die wortkenntnis, die aus der lektüre oder auch aus der anschauung von gegenständen und bildern gewonnen wird, äussert sich zunächst im wesentlichen nur in einer einseitig rezeptiven fähigkeit, dem verstehen der fremden sprachform. Die produktive fähigkeit zum mündlichen und später auch schriftlichen gebrauch der worte in zusammenhängender rede hängt von anderen formen der darbietung und einprägung ab. Das lehrt die praktische erfahrung sowohl, wie die analyse der psychischen vorgänge, die beim sprachlichen verständnis und bei der sprachlichen äusserung wirksam sind. In der zusammenstellung des wortschatzes lassen sich aber die hierbei in betracht kommenden momente teilweise zum ausdruck bringen. Auch für die planmässige erweiterung der wortkenntnis von stufe zu stufe, d. h. für die verteilung der worte auf die klassenstufen, die von Wendt dem individuellen bedürfnis der einzelnen anstalten überlassen wird, liessen sich allgemeine gesichtspunkte finden, die nicht aus der zufälligen verteilung des lese- und anschauungsstoffes, sondern aus der natürlichen entwicklung des kindlichen gedankenkreises sich ergeben.

E. H. Barnstorff, *Der englische anfangsunterricht.* Vortrag, gehalten auf der versammlung von lehrern und lehrerinnen an mittleren schulen zu Neumünster. Flensburg. 1901. 20 s. M. 0,40.

Neues verspricht der verfasser mit der gedrängten darstellung der von ihm im englischen anfangsunterricht befolgten „reformmethode“ nicht zu geben. Er zeigt sich jedoch wohl vertraut mit der einschlägigen litteratur und hat eine fülle meist bewährten methodischen stoffes, wenn zum teil auch nur andeutungsweise, auf engem raume zusammengefasst. In gewissem sinne ist es sogar zu viel und zu vielerlei, da der verfasser sichtlich bemüht ist, verschiedenartigen bestrebungen gleichzeitig gerecht zu werden, ohne dabei immer eine eigene kritische überzeugung und eine selbsterlebte erfahrung über

den praktischen erfolg scharf zum ausdruck zu bringen. Sonst würde er es wohl nicht für so leicht und schnell erreichbar halten, den schüler „englisch denken“ zu lehren, nicht den „reichen inhalt der Hölzelbilder“ lobend hervorheben, um aus ihm alle möglichen einzelheiten, sogar das zweirad, sprachlich zu entwickeln, und nicht auf derselben seite gleichzeitig die beiden ansichten vertreten, dass grundsätzlich beim fremdsprachlichen unterricht die fremde sprache soviel wie möglich zu gebrauchen sei, und dass auch auf der unterstufe das übersetzen in die fremde sprache wert für die einübung der grammatik besitze. — Immerhin mögen die ausführungen des verfassers als vortrag anregung zum nachdenken über die berührten punkte und gelegenheit zur aussprache darüber gegeben haben. In diesem sinne sind sie auch in buchform zur allgemeinen orientirung zu empfehlen.

*Frankfurt a. M.* B. EGGERT.

---

*Die Leygues'sche reform der französischen syntax und orthographie und ihre berechtigung.* Eine historisch-grammatische skizze von prof. dr. KARL ORÉANS. Karlsruhe, Bielefeld. 1901. 30 s. M. 0,60.

Die zahl der durch die französische orthographiereform hervorgerufenen schriften ist nicht gering. Zu den arbeiten von Rohde, Hasberg, Mogeon, Duschinsky und der des unterzeichneten tritt nun noch vorstehende hinzu. Während die meisten derselben sich mit den toleranzvorschriften vom praktischen standpunkt des heutigen sprachgebrauchs beschäftigen, gehen Duschinsky und Oréans hauptsächlich auf die historisch-grammatische seite der frage ein. Oréans macht so die ministeriellen vorschriften vom 26. februar 1901 zum ausgangspunkt einer geschichtlichen studie über die einzelnen dort berührten spracherscheinungen. Die arbeit verdient im ganzen unser aufrichtiges lob, wenn wir auch den vorteil einer solchen an zufällig zusammengewürfelte stoffe anknüpfenden untersuchung nicht recht einsehen. — Als ergebnis, das verf. im vorwort vorwegnimmt, wird dann die annahme der reformen auch für unsere deutschen schulen empfohlen; das ist, nebenbei bemerkt, auch im ganzen die ansicht der oben genannten schulmänner, und wohl auch die ansicht der mehrzahl der deutschen kollegen.

Zu der arbeit selbst sei nur einzelnes kurz bemerkt. Pag. 7 gibt Oréans, wie auch das *Journal officiel* vom august 1900 den namen des bekannten malers Meissonier fälschlich mit *nn*. Aber in der vom verf. p. 4 erwähnten nummer des *Journ. off. vom 11. märz 1901* steht der name richtig.

Zu p. 9. *Gens.* Die ministerielle toleranzvorschrift besagt zu diesem wort: *On tolérera, dans toutes les constructions, l'accord de l'adjectif au féminin avec le mot* GENS. Diese fassung ist natürlich unvollständig, da das verhalten des *pron. pers.* nicht erwähnt ist. Bisher lautete das-

selbe *ils*, wie aus dem bekannten, von Domergue gebildeten beispiel hervorgeht: *Certaines gens étudient toute leur vie; à la mort* ILS *ont tout appris excepté à penser.* Da nach der neuen toleranzvorschrift aber das adj. überall fém. sein darf, so ist, im fall man sich dieser vorschrift bedient, auch selbstverständlich zu schreiben: ELLES. Deshalb habe ich s. z. in den anmerkungen zu diesem wort gesagt, GENS dürfe immer für *fém.* gelten. Man würde also schreiben: *Ces bonnes gens, je les connais; elles sont bien malignes.* Die richtigkeit meiner ansicht wurde mir auch von einem mitglied der reformkommission bestätigt.

Im übrigen möchte ich noch kurz bemerken, dass Oréans' arbeit an schärfe der unterscheidungen gewonnen hätte, wenn er, wie dies z. b. Duschinsky gethan, neben den zeugnissen der grammatiker auch die verschiedenen auflagen des *Dict. de l'Acad. franç.* reichlicher herangezogen hätte. Übrigens sei das auch äusserlich gut ausgestattete schriftchen Oréans' aufs beste empfohlen.

Und nun noch einige allgemeine bemerkungen über den jetzigen stand der französischen *orthographiereform.* Im aprilheft der *N. Spr.* d. j. habe ich angegeben, auf welche punkte sich vorzugsweise die weiterführung der jetzt angebahnten reformen erstrecken soll. Selbstverständlich ist die kommission nicht an die ausschliessliche behandlung der dort erwähnten punkte gebunden, sondern sie kann und soll noch weitergehende reformen, wo dies nötig erscheint, erwägen. An stoff hierzu fehlt es gewiss nicht. — Eines aber wäre dringend zu wünschen — und diesen punkt habe ich schon im november 1900 bei der besprechung des ersten reformversuches betont: dass nämlich die reformen für die schulen obligatorisch gemacht würden, und zwar dadurch, dass die eben nur *geduldeten* formen *als einzig richtige gelehrt und geschrieben würden.* Bis jetzt ist, wie vorauszusehen war, bei der „duldung“ wenig herausgekommen, ausser dass bei den prüfungen eben die *neuen* formen *geduldet* wurden. Gelingt es also dem schüler, die alten formen richtig zu treffen — *tant mieux.* Anderenfalls ist's eben auch kein malheur! Gelernt braucht also die vereinfachte form nicht zu werden, sie bleibt eben nur der schützende schild für die schwachen. — So ist denn auch bis jetzt, wie ein hervorragender französischer schulmann und reformfreund mir zugab, die reform für die praxis der höheren schulen ein toter buchstabe geblieben, und sie wird erst wirksam werden durch eine obligatorische einführung. Hierzu scheint aber vorerst wenig aussicht. Zwar hat der jetzt abgegangene unterrichtsminister M. Leygues vor einiger zeit *die absicht ausgesprochen, es sollten durch das ministerium elementargrammatiken für das lateinische, griechische und vielleicht auch das französische ausgearbeitet und den schülern in die hand gegeben werden,* um so den beständigen, oft von klasse zu klasse eintretenden wechsel in buch und methode zu vermeiden — aber ob und wann diese massregel, die doch erst reiflich geprüft werden müsste, zur ausführung kommt, und ob dadurch auch der betrieb der mutter-

sprache in oberklassen berührt werden soll, das liegt noch in einiger ferne. — Wie man sich erinnert, hat auch s. z. die *Académie française* ihre zustimmung zur einführung der reformen gegeben, aber mit dem ausdrücklichen hinweis, es müsse hierbei zwischen *unterricht* und *prüfung* genau unterschieden werden. Gelehrt werden also die alten regeln, nur verlangt man sie nicht in der prüfung — eine recht eigentümliche einrichtung! — Mit anderen worten: es ist so ziemlich beim alten geblieben.

Dagegen ist ein anderer schritt geschehen, um die herrschaft des buchstabenkultus noch weiter einzuschränken. Bisher zählte nämlich das französische *diktat* bei der prüfung für das *brevet élémentaire* (etwa unserer ersten volksschullehrerprüfung entsprechend) 1—20 punkte. Diese punktzahl muss das diktat jetzt mit der neu hinzugekommenen *texterklärung* teilen, und zwar so, dass das diktat 1—10 punkte, die texterklärung (definitionen, satzanalysen etc.) ebenfalls 1—10 punkte zählt, so dass also orthographische fehler durch eine gewisse sprachliche gewandtheit kompensirt werden können.

Ein weiterer und wichtigerer fortschritt im schulbetrieb vollzieht sich eben, langsam aber sicher, und zwar nicht nur bei uns, sondern auch in England und Frankreich dadurch, dass man immer mehr gewicht auf die mündlichen leistungen legt — also *verstehen* des *gelesenen* und *gesprochenen* wortes und im anschluss daran *sprechen*; diesen übungen gegenüber treten, den anforderungen des lebens entsprechend, die *schriftlichen* arbeiten zurück. Man kommt nach und nach zu der erkenntnis und scheut sich auch nicht länger, dies einzugestehen, dass man wohl möglichst viel verlangen und auch versprechen kann (wie dies auch geschehen ist), dass aber die schule mit ihrer äusserst beschränkten zeit billigerweise auch nur beschränktes leisten kann, und dass man sich eben deshalb auf die wichtigste seite des sprachunterrichtes beschränken muss, und das ist und bleibt *nicht die schriftliche.* Wie viel zeit und arbeitskraft von seiten der schüler und lehrer wird durch den über das allernotwendigste mass hinausgehenden schreibbetrieb konsumirt, und mit welch kläglichen erfolgen! Wie viel mehr lässt sich in der dem schreiben — *den schriftlichen prüfungsarbeiten zuliebe!* — oft so unnütz geopferten zeit lernen und lehren, wenn man sie für den mündlichen betrieb richtig auszunützen *versteht.* Allerdings darf dann das bestehen der prüfung oder die feststellung der note nicht von „orthographischen fehlern“ abhängen.

*Darmstadt.* Hans Heim.

---

K. Bowen and C. M. Schnell, *The Dwelling: Lessons in English Conversation after Hölzel's Picture.* Giessen, Emil Roth. 1899. 61 s. M. 0,80; mit kolor. bild 1,—.

The first requisite in learning a new language is to be able as soon as possible to use the new words which have been acquired.

Messrs. Bowen and Schnell's work is excellently adapted to this purpose, being carefully compiled in sound, useful English, a previous slight drilling in the rudiments of the language being presumed. If any fault can be found with the book, it is perhaps that it is even a little too elaborate, and contains too many words to learn rather than idioms and expressions, which are of greater use as current coin of the linguistic realm. It is however an eminently practical and pleasant way of learning a language. The producer of the picture might have carried the practical side even a shade farther, for any child would tell him that the young lady here would not have been tolerated at the piano just at the moment that the mother is laying her baby to sleep in the next room, the door leading to which is wide open!

Dr. EDMUND WILKE, *Anschauungsunterricht im englischen mit benutzung von Hölzels bildern.* Leipzig, R. Gerhard. 2. aufl. 1898. 172 s. M. 2,—; geb. 2,30.

We are very far from the old method of inculcating knowledge of a foreign tongue, with its "of the cat, to the cat, by the cat," its "The hat of the mother's gardener," "The silver thimble on the old grandmother's pink finger," and so on, and Dr. Edmund Wilke's *Anschauungsunterricht im englischen* is a remarkably good example of the newer method, it being practical, simple and agreeable. The small pamphlets before us contain the following subjects: Spring, the Farmyard, Summer, the Forest, Autumn, the Mountain, Winter, the Town, etc. Each section contains words of objects in the picture, followed by easy sentences showing the use of these words in making conversation, as also phrases introducing verbs and prepositions. The rest of each section is taken up by easy reading pieces and verses having some connection with the subject that has been under discussion. All this is excellently carried on, and the small books in the hands of a good teacher, joined to the picture, should be invaluable. It is all the more a pity therefore that the compilers have not taken the trouble to have the works revised or overlooked by an educated English person, when many foolish mistakes here to be found would have been avoided, — such a sentence, for instance, as this — "But may it ever be so warm in the room, the child would even like to join his mother's work in sweeping the snow before the door," which is not decent English at all. They would have learned that people who speak good English do not say "He is occupied *with*" but "He is occupied *in*"; that a steamer has not a chimney, but a funnel; that you cannot plough a field with oxen, but with a plough to which oxen may be harnessed; that we do not speak of serpents in European scenery, but snakes; that children cannot "gather berries with their aprons" ("Forest"); and that an Englishman is not occupied with looking at game (there being no game to look at), but is occupied in looking for game or watching for game (an Englishman never looks at game — he shoots it); and such like slips. Small matters, but not unimportant.

JEROME K. JEROME, *Three Men on the Bummel.* Zum schulgebrauch ausgewählt von dr. FRITZ KRIETE. Halle, Hermann Gesenius. 1901. VIII, 76 s. Geb. in lwd. m. wörterbuch m. 1,40.

The English press smiled when it learned that Jerome's breezy book had been transformed into a German schoolbook; and although the work belongs to what is known in England as the "new humour," to select this as a text-book seems to us a proceeding showing a great lack of humour. It has been judiciously boiled down, and has not lost much by that, for we question whether the average German youth will appreciate the style of humour here presented to him. Candidly we should say a perusal of it by students who had not already a very good acquaintance with English would be a waste of time, when one remembers that there is no lack of English books which they might study with more profit. If we remember that the time taken to go through this work in a school would be something like six months, we must say that the benefit the student would derive either in knowledge of the language or in acquaintance with English customs and manners of thought would be entirely inadequate. The humour, too, is often very — well, illusory.

*Simple Stories for Young Folks* from Various Authors. Ed. by Professor Dr. K. BANDOW. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901. IV, 97 s. M. 0,75.

A curious medley of stories bundled together without any connecting link, and not at all well chosen. Some of them are "simple" enough in all conscience, and very feeble. With regard to the first story, "Jack March," by Mrs. Ewing, we are not able at the time of writing to place our hands upon the original, but it seems so have been very clumsily cut down. Moreover the book is disfigured by very glaring misprints, misleading to a student and irritating to a teacher who knows the language, which goes far towards nullifying any value the work might have.

ASCOTT R. HOPE, *An Emigrant Boy's Story.* Hsg. von dr. J. KLAPPERICH. Leipzig, G. Freytag. 1899. 180 s. Mit abbild. Geb. m. 1,50.

Mr. Hope's books are, in the English boy's phrase, "ripping," and the present is an excellent example. Full of movement and exciting adventure, and brightly told, this book can be sincerely recommended as certain to interest the pupil and to be of benefit to him. Mr. Hope's heroes have a way of turning their hands to practical uses and devices suited to their strange circumstances which reminds one sometimes of the prince of narrators, Defoe.

ASCOTT R. HOPE, *Young England.* Hsg. von dr. J. KLAPPERICH. Leipzig, G. Freytag. 1900. VI, 128 s. M. 1,40; wörterbuch 0,70.

A quartet of stories of English boy-life, written in good concise language by an author who probably understands English boys as

well as anyone living. They are interesting and lively and have a good tone, without being "goody-goody," that is without allowing the juvenile reader to see too plainly the health-giving powder hidden beneath the jam. The first story, "Black and White," is a breezy and truthful description of school and play-yard fun. "Honest Harry" might be thought to be a trifle over-squeamish, but there is no doubt the type exists. In "Old Scores," a good story of the less admirable schoolboy passions, we get a vivid glimpse of war, as seen in the Crimea. The book is bound to interest schoolboys of whatever nation; and it is accompanied by very useful notes and one or two valuable illustrations.

*More Stories for the Schoolroom* by various Authors. Hsg. von J. Bube. Leipzig, G. Freytag. 1899. 236 s. Mit 2 abbild. Geb. m. 1,50.

A collection of stories, juvenile, historical, maritime, zoological and miscellaneous, but fairly suited to the purpose of teaching the young idea the language. Mr. Phil Robinson's two animal stories, combining amusement with out-of-the-way instruction, are, as usual with this author, excellent. A "Middy Hero" is a story of the terrors of a seafaring life, the scene being laid in Africa; "The Abduction of Prince William Henry" is an episode from the American War of Independence. "The Minnows with Silves Tails" is an old moral, but it is told again very well for juvenile readers by Miss Ingelow. In "How Tomkins enjoyed it" we fear the humour is somewhat forced and would not be appreciated by youthful readers. On the whole the book should prove useful.

*History of English Literature.* Compiled from the Best English Authors and adapted for the Use of Schools, by Ph. Dr. Emil Penner. Leipzig, Rengersche buchhandlung, Gebhardt & Wilisch. 1900. 151 s. M. 2,—; geb. 2,40.

This is a book the author's reasons for the compiling of which are not obvious. In his preface he declares that the book contains "incoherent" [sic] biographies. We should not ourselves have been so severe as this, but as the author confesses to it (though it may be unwittingly) we have only to say that the book does contain a great deal that is incoherent. It is too heavy in regard to treatment, and contains far too many disjointed names and valueless dates to be of real use to the student. Authors of works such as this are apt to forget that what is wanted is a sort of bird's-eye view, and not a *catalogue raisonné.* Yet amid a deluge of names of authors that could very well have been left out, Dr. Penner has omitted some of the most important. In two pages devoted to Dr. Johnson the name of Boswell is not even mentioned; Tom Moore is given two pages; Mrs. Trollope and others equally unimportant to a history of literature are mentioned, while a master of language like De Quincey, poets of influence such

as William Blake and William Lisle Bowles, and authors of the calibre of Christopher North and others are not named; and John Ruskin is given two lines. The English is exceedingly slipshod — (some of the short descriptions of great works read more like the work of school-children than as if intended for such); some of the facts are incorrect, as when Walter Besant, who died the other day, is said to have died in 1898 (though this may be a printer's error), and the book contains not a few extraordinary statements, such as that the bust of Shakespeare over his tomb is "an authentic, though not very well executed portrait" (it would be interesting to know where this testimony of authenticity came from), or that Mary Arden was an "heiress of ancient and even knightly descent." These sort of things do not help to make a book reliable.

*The Story of English Literature.* Für den schulgebrauch herausgegeben und mit anmerkungen versehen von Johanna Bube. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1900. 176 u. 23 s. M. 1,20.

An improvement upon the last-noticed work in that it is not so overburdened with names, dates, and references, while the story the author tells is simpler. The introduction is clear and commendably brief, and the accounts of the various authors are correct and well-written. It is doubtful however whether the work will be found to be of much use in schools. It is too scrappy; a history of literature in such a compass should be limited to a description of tendencies, rather than be a series of names of authors and their works. A student would carry very little away with him of value after a perusal of Fräulein Bube's book; and the small excerpts from various famous works are so minute as to be practically valueless. The attempts here and there to give a resumé of such works are more successful, but not invariably so.

*Readings on Shakespeare.* Illustrative of the Poet's Art, Plots and Characters. Von dr. J. Hengesbach. Berlin, R. Gaertners verlagsbuchhandlung. 1901. X, 208 s. Geb. m. 2,40; wörterbuch 0,90.

One wonders why if a Shakespeare reading-book is required, compilers do not stand by the Lambs' unapproachable Tales, — except that — and this is presumably the answer — one has to reckon with the eternal quest for something new. That the present work is an excellent one is proved by merely mentioning some of the names of the authors from whom different pieces have been taken. These are Professor Dowden, the late Lady Martin (who writes of Portia), Richard Chenevix Trench, Mrs. Jameson, and among less-known names Cyril Ransome, L. A. Sherman, and R. Grant White; and the subjects they deal with are Portraits of English Kings, The Merchant of Venice, Plutarch and Shakespeare, Coriolanus and Volumnia, Hamlet, On the Acting of Iago, Cordelia, Macbeth and the Tempest. The book is

therefore a charming one — we had almost said too good for the purpose for which it is intended — the use of higher-class schools in Germany; but the essays do not form a substitute for the plays, rather comments best read with or before them.

*Frankfurt a. M.* A SOMMERVILLE STORY.

---

H. G. BAINTS, Leeraar aan de Rijks Hoogere Burger-School te Helder, *De brandende kwestie van de opleiding der leeraren in de moderne talen.* Amsterdam, Versluys. 1901.

Die vorbildung der neusprachlichen lehrer, sagt der verfasser, bleibt auf der tagesordnung. Ehe er aber diese frage behandelt, meint er, sei es notwendig zu bestimmen, was von einem solchen lehrer gefordert werden kann:

1) Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen gebrauch der fremdsprache;
2) genügende kenntnis des fremden volkes;
3) bekanntschaft, nicht bloss mit der heutigen sprache, sondern auch mit einem dialekt des mittelalters;
4) studium der litteratur der jetzigen und früheren zeiten.

Nach dieser einleitung wird das gesetz d. j. 1863 besprochen, d. h. die einrichtung der staatsexamina, welche die lehrbefähigung zum neusprachlichen unterricht an einem gymnasium oder einer höheren bürgerschule gewähren. Jeder konnte ohne nachweis einer vorbildung zur prüfung zugelassen werden. Manchmal wurde über den mangel einer allgemeinen schulung der lehramtskandidaten durch die examenkommissionen geklagt.

1879 kam eine veränderung. Das neue mittelschulgesetz stellte zwei befähigungsgrade für den unterricht des französischen, deutschen und englischen fest. Der erste grad A wurde erworben zufolge eines examens über die sprache, aussprache und sprachlehre (auch auf historischem grunde); der zweite grad B zufolge eines examens über die sprache und litteratur.

Bis 1880 stand die schule in erster linie, nachher treten die forderungen der sprachwissenschaft in den vordergrund. Diese neue richtung wurde zuerst durch die kommission für das deutsche, mit dr. Symons als vorsitzenden, eingeschlagen; die anderen kommissionen folgten seinem beispiel (weil sie unter der leitung der amtsgenossen dieses professors standen). Obwohl seit 1880 an der universität zu Groningen drei kollegien für die neueren sprachen gelesen werden, bleibt doch die frage der vorbildung der zukünftigen lehrer ungelöst. Dr Symons und dr. Van Hamel behaupten, dass die universität allein im stande sei, tüchtige lehrer zu bilden, aber sie sind der meinung, dass neben dem professor, der den wissenschaftlichen unterricht erteilt, noch andere lehrkräfte für den praktischen unterricht thätig sein sollten.

Wird die vorbildung der universität anvertraut, dann wäre noch

zu untersuchen, mit welchem examen die berechtigung zum neusprachlichen unterricht verbunden sein soll. Darauf antwortet herr Baints, dass man das gute der bestimmungen von 1879 behalten und mit dem guten, das die universität liefert, vereinigen solle. Es ist unmöglich, die universität so einzurichten, dass die praktische vorbildung genügt. Deshalb sollte jeder lehramtskandidat eine wissenschaftliche bildung an der universität bekommen und später vor einer staatskommission ein praktisches examen machen, wodurch er die lehrbefähigung erwerben würde.

Es empfiehlt sich auch, stipendien zu gewähren, nicht bloss um einen aufenthalt im auslande zu ermöglichen, sondern auch um zukünftige lehrer im lande selbst zu unterstützen. Dem reifezeugnis eines gymnasiums sollte für die zulassung zur universität das reifezeugnis einer höheren bürgerschule gleich stehen.

Zum schluss verlangt herr Baints die abschaffung des grades A, welcher die berechtigung zum neusprachlichen unterricht an allen volks- und höheren schulen, mit ausnahme der höheren bürgerschule mit fünfjährigem kursus, erteilt.

NB. Einem gesetze vom 10. april 1890 nach wurde an jeder belgischen universität eine selbständige fakultät für romanische und germanische philologie errichtet. Hier steht natürlich der wissenschaftliche unterricht im vordergrund, doch wird darum die praktische pädagogik nicht vernachlässigt. In Löwen z. b. geht der universitätsprofessor dr. Collard wöchentlich mit den studenten nach dem St. Petersgymnasium, wo den lehramtskandidaten die gelegenheit geboten wird, in den verschiedenen klassen dieser anstalt unterricht zu geben.

J. LEOPOLD, lektor an der kadettenanstalt in Alkmaar, *Niederländische sprachlehre für deutsche.* Breda, P. B. Nieuwenhuys. 1898. 193 s. M. 4,—.

„Vorliegendes werkchen“, sagt der verfasser im vorwort, „will dem gebildeten deutschen einen einblick in die zahlreichen eigentümlichkeiten des jetzigen niederländischen gewähren. Nebensächliches ist grundsätzlich ausgeschlossen und somit eine hier übel angebrachte vollständigkeit keineswegs angestrebt worden.“ Und weiter: „Für erwünscht halte ich es, hervorzuheben, dass dem prinzip der neuern grammatiker: ‚beim unterricht in der fremdsprache soll das deutsche möglichst zurücktreten und sind vergleiche mit der muttersprache thunlichst zu vermeiden‘ nicht gehuldigt werden kann. Wo die beiden sprachen übereinstimmen, ist dies jedesmal nebenher erwähnt; die wichtigsten differenzen hingegen sind möglichst scharf beleuchtet worden.“

Diesen grundsätzen getreu hat der verfasser gearbeitet. Wer sein buch tüchtig durchstudirt hat, wird deshalb wohl keine fertigkeit im mündlichen gebrauch des niederländischen besitzen, was auch nur mit der direkten methode zu erreichen ist, aber er wird ein klares bild der hauptsächlichsten schwierigkeiten haben, welche die niederländische sprachlehre einem deutschen bietet. Da der wörterschatz der beiden

sprachen im grossen ganzen derselbe ist, wird das studium der niederländischen schriftsprache ihm nicht sehr viel schwierigkeiten bieten. Doch bedauern wir, dass der verfasser es nicht für notwendig angesehen hat, den abschnitt über die zusammensetzung der zeitwörter mehr auszudehnen. Andererseits wäre es auch wünschenswert, dass die übungen im übersetzen aus dem niederländischen eng mit den übungen im übersetzen aus dem deutschen verbunden wären, um das fortdauernde zurückgreifen auf das wortregister zu vermeiden. Abgesehen von diesen bemerkungen ist das werkchen unbedingt zu empfehlen.

T. G. G. VALETTE, professeur de langues modernes, *Nouvelle grammaire néerlandaise.* Heidelberg, J. Groos. 1894. 321 s. Geb. m. 4,60.

Ce manuel, composé d'après la méthode Gaspey-Otto-Sauer, est entièrement basé sur le principe de la traduction. Il est divisé en 45 leçons, comprenant chacune: a) un texte néerlandais à traduire en français à l'aide d'un vocabulaire ou d'un dictionnaire; b) un questionnaire sur le morceau traduit; c) un chapitre de grammaire; d) un exercice grammatical (déclinaison, conjugaison) ou un thème. A part les exercices de conversation sur les morceaux de lecture, qui sont insuffisants pour donner la connaissance de la langue parlée, c'est la grammaire qui occupe le premier plan (164 pages sur 265); le but de l'auteur semble donc avoir été d'enseigner la langue écrite. Cela est tellement vrai qu'il a prévu le cas où «l'on n'aurait pas l'occasion de se faire guider dans ses études par un professeur: alors on trouverait dans le «corrigé des thèmes» le moyen de contrôler soi-même son ouvrage.»

Même en se plaçant à ce point de vue, il y a lieu de faire les réserves suivantes:

1° Les règles sont trop nombreuses et d'autre part des notions essentielles pour des Français font défaut.

2° Les thèmes qui, à notre avis, devaient être des exercices de reproduction, n'ont aucun rapport avec les morceaux de lecture, ni même, la plupart du temps, avec les règles de grammaire; ils se composent trop souvent de phrases ou de membres de phrase dépourvus de sens. Ex.: Point de chien dormant. — Une misérable pierre. — Vous parliez de l'offre amicale. — L'hôte ne lui servira pas les œufs. — Nous avions une note. — A-t-elle fait quelque chose?

A la fin de sa préface l'auteur exprime le vœu de voir son livre contribuer à la propagation de la connaissance de la langue néerlandaise en France et en Belgique. En France il y a peut-être un terrain à exploiter, mais en Belgique il y a beau temps que les livres de la collection Otto-Gaspey-Sauer ont vécu, et c'est bien heureux pour les langues néerlandaise, allemande et anglaise.

*Leuven (Louvain).* JUL. KLEYNTJENS.[1]

---

[1] Wir hoffen, besprechungen *neuerer* lehrbücher für niederländisch bald folgen zu lassen. *D. red.*

# VERMISCHTES.

## ZENTRALSTELLE FÜR SCHRIFTSTELLER-ERKLÄRUNG.

### 14.

(Vgl. *N. Spr.* VI, s. 91. 184. 330. 455. 592; VII, s. 54. 273. 374. 549. 605; VIII, s. 116. 175. 302; IX, s. 51. 184. 245.)

### I. FRANZÖSISCH.

(Leitung: dr. Konrad Meier, Dresden-19, Frankenstr. 6.)

### *A. Anfragen.*

Zu A. 27 schreibt herr prof. dr. Willenberg in Lübben: Sollte *le nez en l'air* nicht einfach heissen: die nase nach oben gerichtet (also = auf dem rücken liegend)? vergl. *N. Spr.* IX, 246.

Mir scheint, dass in der IX, 51 angeführten stelle das *le nez en l'air* nicht nur die lage des *père Goulden* andeutet, sondern auch dass er wach ist trotz der frühen stunde (*cinq heures sonnaient*). Der ausdruck *en l'air* ist sehr vieldeutig; zunächst die rein örtliche = *dans l'air, dans l'espace*; dann aber = *à la légère, sans réflexion, sans importance, sans fondement*; z. b. schreibt M[me] de Sévigné: *Cette lettre* TOUT EN L'AIR *et qui ne signifie rien.* — *Ce n'est point une illusion ni une de ces choses qu'on dit* EN L'AIR, *c'est une vérité.* — Saint-Simon: *Il fut question de M[lle] d'Armagnac mais fort* EN L'AIR. — Molière: *Sur des soupçons* EN L'AIR *je m'irais alarmer.* Lavallée: *Le reste ne vaut pas la peine d'être discuté: ce sont des mots* EN L'AIR. — Schliesslich bedeutet es noch *en désordre: Tout est* EN L'AIR *dans cette maison;* und *en mouvement: Toute la ville fut* EN L'AIR (war auf den beinen). (K. M.)

Zu A. 36 (IX, 245) schreibt herr dr. Steinbach in Chemnitz: Die soldaten nannten die nachzügler *rôtisseurs*; s. die *Mémoires du général baron de Marbot,* Paris 1892, bd. III, s. 199.

### *B. Berichtigungen und ergänzungen.*

197. A. LAURIE, *Mémoires d'un collégien.* Herausgegeben von K. Meier. 2. verbesserte aufl. Leipzig, Dr. P. Stolte. 1900.

Ref. schliesst sich aus voller überzeugung dem von Pâris (*N. Spr.* IX, heft 7) über die Meiersche ausgabe gefällten anerkennenden urteile um so mehr an, als der genannte rezensent ihr gegenüber nicht den von ihm ähnlichen werken gemachten, in unserer reformzeit etwas eigenartig anmutenden vorwurf erhebt, dass der kommentar zu viel realien, aber nicht genug grammatik gebe. · Wir erblicken, abgesehen von den trefflichen phraseologischen[1] hilfen, gerade darin einen vorzug der Meierschen bearbeitung, dass die anmerkungen wertvolle sachliche erklärungen und ergänzungen bieten. So erhält der deutsche schüler durch das werkchen ein abgerundetes bild von den schuleinrichtungen des nachbarvolkes, in die er eingeführt wird, und zwar in einer form, die sein interesse von anfang bis ende fesselt. Mit vollem verständnis des jugendlichen gemüts hat Laurie wie Ascott in seinen *Stories of English Schoolboy Life* auch die schelmische seite im schulleben — *sunt pueri pueri* — einen platz in seiner schrift finden lassen. Seltsamerweise ist deshalb die moralische tendenz derselben von mancher seite in zweifel gezogen worden, was um so unverständlicher erscheint, als der held eine art läuterungsprozess durchzumachen hat, wie denn allenthalben darin das „böse" bestraft, das gute belohnt wird.

Folgende berichtigungen und zusätze mögen das interesse bezeugen, das ref. der in jeder hinsicht empfehlenswerten ausgabe entgegengebracht hat.

1. *Text.* S. 5, z. 32 lies *fût.* — S. 6 z. 26 findet sich ein seltsamer druckfehler: *Il ne restait plus donc qu'à meaire inscrire à l'économat* (es ist *à me faire inscrire* zu lesen; ltg.). — S. 20, z. 30 sind beide kommata zu tilgen. — S. 46, z. 28 lies *appeler.* — S. 54, z. 36 ist *et* statt *te* zu lesen. — S. 58, z. 1 lies: *Il n'y avait.* — S. 58, z. 2 ist zu stellen: *ils étaient si bien commandés.* — S. 59, z. 21 ist das komma zu tilgen. — Die trennung der wörter ist zu ändern: s. 35, z. 5/6; s. 37, z. 30/31; s. 105, z. 4/5.

Als grammatisch beachtenswert hätten folgende stellen hervorgehoben werden können: S. 43, z. 35: *Laisse-*MOI LA *prendre dans ma main.* — S. 45, z. 15f.: *J'*ESPÈRE *que les souvenirs encore tout chauds des vacances* ONT *une part d'action dans cette infériorité générale.* — S. 52, z. 17ff.: *Crois-tu qu'au concours régional d'agriculture il n'y ait* (ohne *pas*) *plus d'un propriétaire qui serait bien aise de nous damer le pion, à ton grand-père et à moi?*

---

[1] Denn darin haben in der hauptsache die sprachlichen anmerkungen zu bestehen. Grammatische hilfen sind für den schüler mindestens unnötig, soweit ihn seine grammatik nicht im stiche lässt. Ausdrucksweisen allerdings, wie sie Pâris s. 423 und 424 (*toutes les expressions y contenues; la qualité du français y employé*) gebraucht, bedürfen allerdings einer bemerkung, da die grammatiken wohl nur *y compris* und *y relatif* erwähnen.

2. *Anmerkungen.* S. 8, z. 4 v. u. muss nach *Louis XVI* der punkt wegfallen. Auffällig ist auch z. 1 v. u. *envers* statt *vers.* — Die erklärung von *jusqu'au bout des ongles* (zu s. 23, z. 13 des textes) erscheint etwas weit hergeholt; warum nicht: „bis in die fingerspitzen hinein"? — Die natürlichste übersetzung von: *il n'y avait pas à dire* (zu s. 28, z. 32) ist doch wohl: „das war nicht zu ändern". — Zu s. 30, z. 16: *on aurait dit (quelqu'un qui chuchotait)* wird am besten übersetzt mit: „es war als ob (jemand flüsterte)".[1] — S. 32, z. 5 v. o. lies *mélasse.* — Zu s. 48, z. 29 des textes hätte bei *sué sang et eau* auf die bindung von *sang* aufmerksam gemacht sein können. — Bei der erklärung von *l'araignée de Pellisson* (zu s. 66, z. 20) konnte auch auf Saintines *Picciola* verwiesen werden. — Die zu *jusqu'à nouvel ordre* (zu s. 85, z. 19) gegebene anmerkung war schon zu s. 75, z. 19 zu geben. — S. 45, z. 18 v. o. ist „entgegengestreckt" zu lesen.

3. *Wörterverzeichnis.* v. v. *arrêter* fehlt: 92, 30 *s'— net,* mit einem male (plötzlich) stehen bleiben. — s. v. *bâtir* fehlt: 27, 31 sich etwas zurecht legen. — s. v. *grand* war die bedeutung „erwachsen" (88, 7: *des grandes personnes*) anzuführen. — s. v. *heure* fehlt *sur l'—* (75, 20) = alsbald. — s. v. *masticatoire* muss es nach 20, 24 heissen: *tour de force —,* kunststück (kraftleistung) im vertilgen. — s. v. *moins* fehlt bei *au —*: 60, 3 ja (zur verstärkung einer aufforderung). — s. v. *nourrir* fehlt: 58, 31 unterhalten. — *passible* (*être — d'une peine,* eine strafe verwirkt haben) und *reçu* (14, 22: feststehend) fehlen. — s. v. *remarquer* ist hinzuzufügen 97, 17 *sich* etwas merken. — Die wendung *toujours est-il* (26, 9) = „jedenfalls" war zu geben, da sie dem schüler dieser stufe nicht geläufig sein dürfte. — *usuraire* (89, 14: wucherisch) fehlt. — s. v. *viser* fehlt die bedeutung „beglaubigen" (62, 6).

Die abkürzung *q. q.* für *quelqu'un* ist wohl dem *q. c.* (= *quelque chose*) zu liebe gebildet, aber durchaus zu verwerfen.

*Zittau.* Prof. dr. SCHERFFIG.

198. *Souvenirs d'une Bleue*; Stolte no. 25. — S. 25, z. 6. *Mais c'est de l'esprit, Renard! pour la nouveauté du fait souffrez que je vous embrasse.* — Hier hätte darauf aufmerksam gemacht werden sollen, dass die worte an eine stelle aus Molières *Femmes savantes* (III, 5) angelehnt sind:

*Ah permettez de grâce*
*Que pour l'amour du grec, monsieur, on vous embrasse,*

die jetzt gewöhnlich in folgender form zitirt werden: *Ah! pour l'amour du grec, souffrez qu'on vous embrasse.* (K. M.)

---

[1] In solchen haarscharfen verdeutschungen, die man allerdings billigerweise nur von deutschen herausgebern erwarten kann, und die der Meiersche kommentar in fülle bietet, zeigt sich die sprachbeherrschung des kommentators und die kunst des lehrers.

199. Ibid. s. 46, z. 35ff. *Le roi me dit: «Racine a bien de l'esprit.» Je lui dis: «Sire, il en a beaucoup* etc. . . . *Et puis sa Majesté s'en alla et* ME LAISSA L'OBJET DE L'ENVIE.» Zu dieser stelle aus einem briefe der Mme de Sévigné vergleiche man den ausspruch Saint-Simons: *Jamais personne ne donna de meilleure grâce et n'augmenta tant par là le prix de ses bienfaits (que Louis XIV). Jamais personne ne vendit mieux ses paroles, son souris même jusqu'à ses regards. Il rendit tout précieux par le choix et la majesté, à quoi la rareté et la brèveté de ses paroles ajoutaient beaucoup. S'il les adressait à quelqu'un, ou de question ou de choses indifférentes, toute l'assistance le regardait; c'était une distinction dont on s'entretenait, et qui rendait toujours une sorte de considération. . . . Jamais il ne lui échappa de dire rien de désobligeant à personne; et s'il avait à reprendre, à réprimander ou à corriger, ce qui était fort rare, c'était toujours avec un air plus ou moins de bonté, presque jamais avec sécheresse, jamais avec colère.* (K. M.)

200. Ibid. anm. 2, s. 38, z. 26. Marsilly heiratete M. de Villette und wurde später Lady Bolingbroke. — Sie war aber nicht Bolingbrokes erste frau, von der in Scribes *Verre d'eau* gesprochen wird; diese starb erst 1718; 1720 heiratete B. dann die witwe des ihm befreundeten M. de Villette. (K. M.)

201. Ibid. anmerkung zu s. 37, z. 26 letzte zeile lies: *Il ne fit que passer, et* IL *n'était déjà plus.* — Anm. zu s. 81, z. 1 *qui a sur le cœur* lies: *die ihr noch immer nachträgt.*

202. SCRIBE, *Le verre d'eau*, Stolte, no. 15. S. 28, z. 35: *Aujourd'hui même a été présenté au parlement le bill qui rappelle en Angleterre le prince Edouard votre frère et qui le déclare après vous l'héritier du trône.* — Augenscheinlich denkt hier Scribe an Marlboroughs jakobitische umtriebe und den anschlag gegen Wilhelms III. regirung zu gunsten Jakobs II. durch einbringung des antrags, alle fremden (holländer) aus dem dienst der englischen krone zu entlassen. (K. M.)

203. TAINE, *Les Origines* etc. Renger. S. 3, z. 38: *Pendant cent ans, de 1672 à 1774, toutes les fois que le roi fait une guerre, c'est par (a)* PIQUE DE VANITÉ, *(b) par* INTÉRÊT DE FAMILLE, *(c) par* CALCUL D'INTÉRÊT PRIVÉ, *(d) par* CONDESCENDANCE POUR UNE FEMME. — Hier hätten doch die verschiedenen kriege angeführt werden sollen: a) die raubkriege unter Ludwig XIV.; b) spanischer erbfolgekrieg; krieg gegen Russland (1733-35); — c) ?; — d) teilnahme am siebenjährigen krieg. (K. M.)

204. Ibid. s. 40, z. 1ff. *Par liberté on entend . . . . le nivellement universel, l'anarchie permanente, et même* LA JACQUERIE. — Das wort *jacquerie*, das wiederholt vorkommt, bedarf einer erklärung: *nom que l'on donne au soulèvement des paysans de l'Ile-de-France contre la noblesse, qui éclata le 21 mai 1358, jour de la Fête-Dieu à la suite des misères de l'invasion pendant la captivité du roi Jean. Ce mot, un peu détourné de son véritable sens historique sert à caractériser* TOUTE RÉVOLTE OÙ LES EXÉCUTIONS SANGLANTES ET ARBITRAIRES JOUENT LE PRINCIPAL RÔLE (Larousse).

205. Ibid. s. 40, z. 32. *On a saisi un espion de police ... on l'a* FORCÉ *comme on* FORCE UN CERF. *Forcer un cerf = le reduire aux abois*, „hetzen" wäre zu geben.

206. Ibid. s. 50, z. 13: *Le 31 août 1792, huit mille* PRÊTRES INSERMENTÉS, *chassés de leurs paroisses sont à Rouen.* — Dies bezieht sich auf die *constitution civile du clergé* (juli 1791), die die geistlichen beschwören sollten; die den schwur leisteten, hiessen *prêtres assermentés;* mit *prêtres insermentés* (= *non assermentés*) bezeichnet Taine die geistlichen, die sich weigerten, den geforderten eid auf die kirchenverfassung zu leisten, und denen die ausübung der geistlichen amtshandlungen untersagt wurde. (K. M.)

207. Ibid. s. 88, z. 6. *400 francs la corde de bois, 50 sous un boisseau de charbon.* — Hier verdient bemerkt zu werden, dass *une corde = 2 voies ou 4 stères*, also = 4 kubikmeter; *le boisseau =* $12^1/_2$ liter ist. (K. M.)

---

## REFORM DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS IN SANDHURST UND WOOLWICH.

Dass unter die für England heilsamen und gedeihlichen folgen des südafrikanischen kriegs auch eine gesunde reform des neusprachlichen unterrichts im modernen sinne zählen sollte, war kaum vorauszusehen. Aber doch ist dem so.

Man weiss, das aus veranlassung gewisser im burenkriege zu tage getretener mängel des englischen offizierstandes eine kommission eingesetzt wurde, welche den auftrag erhielt, die offiziersausbildung, wie die offiziersschulen Sandhurst und Woolwich sie gegenwärtig erteilen, auf ihre schäden hin zu untersuchen und behufs abstellung derselben vorschläge zu machen. Diese kommission nun hat sich ihrer aufgabe ernstlich angenommen und unlängst die ergebnisse ihrer enquête in einem blaubuche der öffentlichkeit übergeben. Dieselben haben berechtigtes aufsehen geweckt, und eine kurze notiz darüber in dieser zeitschrift dürfte daher schon unter dem „realien"-gesichtspunkte gerechtfertigt erscheinen. Der kommissionsbericht hat aber für uns neusprachlehrer ein ganz besonderes interesse, da in den mitgeteilten besserungsvorschlägen die frage von den zielen und der methode des neusprachlichen unterrichts einen recht wichtigen platz einnimmt.

Nachdem der bericht hervorgehoben hat, dass die allgemeinbildung der künftigen offiziere ausserordentlich viel zu wünschen übrig lasse, befürwortet er zunächst für die zukunft eine bessere pflege der muttersprache und der mathematik, um danach mit ganz besonderem nachdruck einer vollständigen umgestaltung des neusprachlichen unterrichts das wort zu reden.

„Die kommission", so heisst es im bericht, „ist der meinung, dass die kenntnis des französischen oder des deutschen eine der wichtigsten

anforderungen der prüfung sein muss. Sie ist aber zugleich der ansicht, dass es sehr verkehrt wäre, durch gewisse examensbestimmungen und die art der praktischen ausführung anderer die aspiranten dazu zu führen, dass sie ihre zeit mit grammatischen feinheiten oder einfach pedantereien verlieren. Für sie kommt es vielmehr vor allen dingen darauf an, die fremde sprache lesen und im mündlichen verkehr verstehen, sowie mit bequemlichkeit sprechen und schreiben, auch in gutes englisch übersetzen zu lernen. Ausserdem sollten sie zugleich etwas wissen über die geschichte und geographie [offenbar anlehnung an unsern begriff „volkstum"] des landes, dessen sprache sie lernen. Wir haben sehr zahlreiche klagen entgegenzunehmen gehabt über die art und weise, wie bei der prüfung in den neueren sprachen verfahren wird. Und wenn man gewisse prüfungsaufgaben untersucht, so findet man, dass solche klagen in der that gerechtfertigt sind. Es liegt eine ausgesprochene tendenz vor, den lerneifer der jungen leute zwischen grammatischen ‚fallen' ersticken zu lassen."

Da haben wir also mit wenigen worten unsere ganze unterrichtsreform vor uns: vierseitige praktische spracherlernung (gesprochenes wort und gedruckte rede verstehen, in der fremden sprache selbst reden und schreiben) verbunden mit einführung in das fremde volkstum. Wenn daneben noch übersetzen in die muttersprache verlangt wird, so kann uns das nicht sonderlich wunder nehmen: man legt selten eine gruppe von vorurteilen vollständig und auf einmal ab. Ausserdem fordert vielleicht das dienstinteresse, dass künftighin die jungen offiziere befähigt sein sollen, wichtige französische oder deutsche artikel für ihre vorgesetzten geläufig ins englische zu übertragen. Keinesfalls wird durch den fortbestand der übersetzungsforderung die wichtigkeit der thatsache herabgemindert, dass man bei der neuordnung der beiden offiziersschulen in erster linie den neusprachlichen unterricht ins auge fasst und hierbei schlankweg die zielforderungen der deutschen, oder sagen wir besser kontinentalen reformer annimmt.

Einer unserer deutschen reformtöter hat unlängst den franzosen sein erstaunen ausgesprochen, dass man in Frankreich die imitative lehrweise auf neusprachlichem gebiete in einem augenblicke einführe, wo dieselbe in Deutschland soeben definitiv begraben worden sei. Wenn derselbe sich von solcher, sagen wir subjektiver darstellung des objektiven sachverhalts zum besten der ausländer nutzen für seine sache verspricht, so wird er dieselbe nunmehr auch den engländern gegenüber wiederholen müssen. Freilich erscheint es mehr wie zweifelhaft, dass letztere sich dadurch sollten von der geplanten reform abschrecken lassen: die erfahrungen des südafrikanischen kriegs waren zu schwer, während erstaunen und behauptungen der deutschen reformtöter doch vielleicht ein wenig leicht wiegen.

*Rendsburg.* H. KLINGHARDT.

---

## DIE „NEUE METHODE“ IN ENGLAND.

Aus dem *Education Supplement* der *Academy and Literature* (so heisst die ehemalige *Academy* seit dem 1. jan. d. j.) vom 13. sept. notire ich einiges, das für die freunde wie die gegner der „neuen methode“ und insbesondere der umschrift der *Association phonétique* von interesse sein wird.

In der rubrik *French, German, &c.* werden u. a. zwei französische und zwei deutsche grammatiken besprochen. Von jenen ist das erste buch (*Intermediate French Grammar* von C. H. Clarke und L. R. Tankerey) so sehr ein buch der alten schule, dass der anonyme rezensent bemerkt, man würde nicht erstaunt sein, statt 1902 auf dem titel 1860 zu lesen; in seiner art sei es *a good book, if rather heavy and uninspiring.* Dagegen heisst es von dem zweiten, *Heath's Practical French Grammar* von W. H. Fraser und J. Squair: *The good point in this book is the attempt it makes to interest the pupil and teacher in the admirable system of phonetics which we owe to M. Paul Passy ...* Der rezensent beklagt die sätze zum übersetzen ins französische und fährt fort: *A bad system dies hard, but some day, say ten or twenty years hence, we hope to see a grammar which shall adopt throughout the phonetic script of M. Paul Passy, shall be printed wholly in French, with French difficult idioms explained in simple French, with the* RULE *left to be drawn by the pupil himself from the illustrations, and when the exercises, instead of being mere tests, as they too often are, of memory, shall evoke intelligence ...* Die deutschen grammatiken sind *A Skeleton German Grammar* von H. G. Atkins und *A First German Grammar* von W. Scholle und G. Smith; letzteres zu einer serie gehörig, welche *aims at teaching German according to the principles of the new method,* jedoch nach unserm kritiker mit den vortrefflichen *First Steps* der serie nicht zu vergleichen. — Von dem *French and English Word Book* von H. Edgrad and P. B. Burnet heisst es: *A characteristic excellence of this dictionary is the careful analysis of French and English sounds, with description of their formation, with the symbols for them of the Association Phonétique, and with French and English key words.* (Dass dieser teil des buches den phonetiker R. J. Lloyd zum verfasser hat, will ich hiermit hinzufügen.)

Unter *Latin and Greek* werden neben schulausgaben u. s. w. gleichfalls zwei lehrbücher genannt. An das erste, *The First Latin Book* von H. W. Atkinson (dem auch als phonetiker bekannten neusprachler, seit sept. d. j. *Headmaster* der *Boys' High School* in Pretoria, S. Africa) und J. W. E. Pierce, knüpft der rezensent die allgemeine bemerkung, dass der wunsch, das lateinische als schulsprache zu retten, zu einer wesentlichen verbesserung des unterrichts und der lehrbücher im sinne der neueren richtung geführt habe. Das in rede stehende buch sei ein versuch, die erlernung des lateinischen angenehm und ver-

nünftig zu machen. Die illustrationen „nach pompejanischen wandgemälden, photographien und zeichnungen aus den ruinen von Pompeji und Rom" geben zu einem durchaus abfälligen urteil über die Hölzelbilder anlass (*And so the authors have escaped from the tyranny of Hölzel, whose utterly artificial and worthless pictures of the seasons disfigure the French and German books in this series*, d. h. die im verlage von Dent). Drei punkte werden hervorgehoben: (a) *The book is complete in itself — no other book is required for reference;* (b) *much of the reading matter in it is made as interesting and as continuous as possible;* (c) *the script of the Association Phonétique — so frequently referred to in these pages — is used to transcribe sixteen pages of the Reader: would that the whole book* (ein *lateinisches* lehrbuch!) *had been written in this notation.* Das zweite buch, *Ora Maritima: A Latin Story for Beginners* von prof. E. A. Sonnenschein (dem verdienstlichen philologen und herausgeber der *Parallel Grammar Series*) ergibt sich schon durch den titel als hülfsmittel der induktiven methode.

Ich hoffe durch weitere gelegentliche referate über die sprachunterrichtlichee bewegung in England zu zeigen, dass der hier hervorgerufene eindruck kein zufälliger ist. W. V.

---

## DIE „REFORM" UND DIE *ZEITSCHRIFT FÜR FRANZÖSISCHEN UND ENGLISCHEN UNTERRICHT.*

Von der neuen zeitschrift ist vor einiger zeit das zweite heft erschienen. Es bringt u. a. als fortsetzung des artikels von E. Koschwitz „Die reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität": II. *Charakteristik des reformertums.* Schon die ankündigung der neuen zeitschrift enthielt eine unmissverständliche absage an die „reform"; auch konnte jeder, der dinge und personen kannte, im voraus nicht im zweifel sein über das, was zu erwarten war. Bei der grossen zahl von zeitschriften, welche sich mit den neuern sprachen, z. t. ausschliesslich, befassen, durfte man allerdings um so eher fragen, ob es nötig war, eine neue zu begründen, da ausser den *N. Spr.* keine unbedingt auf dem standpunkte der reform steht, mehrere vielmehr sich mindestens ablehnend zu ihr verhalten. Mit einigem erstaunen mochte zumal das ausland den reichtum Deutschlands an fachblättern betrachten, wogegen es selbst so wenig aufzuweisen hat. Die neue zeitschrift gab sich als eine art ergänzung der *Monatsschrift* von Köpke-Matthias, mit der sie im selben verlag erscheint, und der ihr zusammenhang mit dem ministerium ein gewisses prestige verleiht. Nun bringt die *Monatsschrift* zwar auch neusprachliches; da jedoch ein umfangreicher artikel derselben von Gerschmann sich auch entschieden gegen die reform aussprach[1], so liess sich um so eher ein gewisser zusammen-

---

[1] Wir hoffen in kürze eine arbeit aus der feder eines unserer mitarbeiter bringen zu können, die sich mit diesem artikel genauer befasst. *D. red.*

hang vermuten. Wir glauben, dass die, welche seitdem inhalt und ton der beiden zeitschriften verglichen haben, diesen gedanken haben fallen lassen, und wir bezweifeln, ob die herausgeber der *Monatsschrift* selbst bei dem, was dies andere blatt desselben verlags bringt, volle befriedigung empfinden.

Wir selber sind nie der meinung gewesen, dass die reform keine sachliche gegnerschaft vertragen könne. Im gegenteil. So gut die ansichten der reform selbst im gegensatz zu den früher herrschenden ansichten und methoden sich durchzusetzen bemüht waren, und so gut dieser widerstreit zu mancher heftigen auseinandersetzung geführt hat, die wir oder unsere älteren gegner herbeigeführt haben, so gut müssen wir auch zugeben, dass uns neue gegner erwachsen und ihre meinung äussern. Von einer sachlichen auseinandersetzung kann auch sachlicher gewinn erwartet werden. Die *N. Spr.* sind daher einer solchen auseinandersetzung bisher nie ausgewichen. Wir wollen nicht behaupten, dass sie in allem und jedem sachlich geblieben seien; ihr bestreben aber ist es gewesen und wird es sein. Auch wenn wir polemisches brachten, oder wenn in unsern spalten eine fehde ausgefochten wurde, haben wir unausgesetzt darauf hinzuwirken gesucht, dass persönliches daraus fern bliebe. Manchmal war dies nicht möglich, da sich sachliches und persönliches mischte. Auch haben wir stets das recht unserer mitarbeiter, sich frei auszusprechen, geachtet. Wir könnten aber mehr als einen fall anführen, in dem wir, wenn die sache zu sehr zurücktrat, halt geboten haben, selbst auf die gefahr hin, dadurch das wohlwollen eines von uns geschätzten mitarbeiters einzubüssen.

Wir haben auch nie bedenken getragen, in den *N. Spr.* meinungen zu worte kommen zu lassen, die sich mit den unsern, in geringerem und weiterem umfange, nicht deckten. Ja, wir haben manchmal bedauert, wenn diese oder jene frage, die aufgeworfen worden war, nicht lebhafter erörtert und ihr für und wider nicht eingehender behandelt wurde. Auch gegner sind bei uns zu worte gekommen, wenn sie etwas zu sagen hatten, denn die hauptsache war und ist uns, dass die sache gefördert wurde. Hierbei werden wir bleiben, so lange die *N. Spr.* in unserer hand sind.

Die „reform“ ist jetzt, wenn wir sie von *Quousque tandem* ab datiren, was im wesentlichen zutrifft, 20 jahre alt. Sie geht in vielem auf gedanken zurück, die so alt sind wie das erlernen fremder sprachen selbst. Sie beansprucht aber auch, von den gedanken, welche die moderne sprach- und naturwissenschaft erfüllen, gelernt zu haben und noch zu lernen. In keiner hinsicht betrachtet sie sich als etwas fertiges. Zuerst wurden einige der grundgedanken laut, z. t. eben durch moderne wissenschaft geweckt, z. t. aus dem gegensatze zu der methode geboren, die bis dahin herrschte. Zu diesen gedanken traten neue hinzu; das, was grosse pädagogen gelehrt hatten, wurde zu hilfe genommen. Die

anwendung auf die praxis wurde versucht; die gemachten erfahrungen — erfolge und misserfolge — führten zu veränderungen, verbesserungen, erweiterungen. Es kamen unterrichtsbücher, anleitungen, hilfswerke. Die anhänger mehrten sich. Es waren meist junge, eifrige, z. t. begeisterte und begeisternde leute, die in der freude frischer arbeit und mancher schönen frucht derselben aus dem, was sie thaten und trieben, kein hehl machten. Das schöne vorrecht der jugend, ein neues werk mit hingebung zu beginnen und zu fördern und sich des guten wohl bewusst zu werden, das minder erfreuliche aber nicht allzu hoch einzuschätzen, liess sie gewiss manche schwierigkeit, manches ungünstige übersehen. Hier und da hatten diese eifrigen jungen reformer das glück, bei vorgesetzten verständnis und anerkennung zu finden. Ihre erfolge wurden beachtet, die reform kam hier und da in aufnahme. Mancher, der sie nicht so recht verstand, der nicht so ganz das zeug dazu und ein herz dafür hatte, versuchte sich auch daran, weil sie eben aufnahme und anerkennung fand. Die amtlichen lehrpläne für knabenschulen machten ihr zugeständnisse, die amtlichen lehrpläne für höhere mädchenschulen führten sie in gewissem sinne ein. Die neuphilologentage beschäftigten sich mit den fragen der reform und neigten ihr zu. Das ausland interessirte sich dafür und nahm sie zum teil früher und umfassender an als Deutschland selbst. Alles schien im besten gange.

Wer genauer zusah, wusste indessen recht wohl, dass die mehrzahl der kollegen noch zuwartend, noch ablehnend verharrte. Warum sollte falsch sein, was man so lange getrieben? Warum sollte man die erheblich anstrengendere arbeit thun, wenn nach dem bisherigen verfahren die erreichung des für die prüfungen vorgeschriebenen zieles müheloser und sicherer war? Alles, was die reform wollte, war noch im fluss. Nirgends mehr als anfänge. Sollten ein paar jugendliche hitzköpfe recht behalten? Wie heftig hatten sie das gewohnte alte angegriffen, das doch bisher gut gewesen war! Wie unsicher schien das, was sie an die stelle setzten wollten! So rasch konnte man sich nicht gefangen geben. Auch direktoren und provinzialschulkollegien verhielten sich zumeist abwartend, wo nicht ablehnend. — Dazu kamen die bedenken vieler universitätslehrer, die in den angriffen auf manches von den reformern als unzulänglich bezeichnete in dem betriebe der neueren sprachen auf der universität angriffe auf die wissenschaft erblickten. Nichts lag der reform ferner. Nirgends ist sie schmerzlicher missverstanden worden. Und die aufklärung dieses missverständnisses macht die allergrössten schwierigkeiten.

Bis vor kurzem sah es noch so aus, als solle dieser widerspruch nur vereinzelt laut werden, ohne nachhaltiger zu wirken. Koschwitz führt (a. a. o., s. 116) als gegner aus den letzten jahren an: Delobel, Wehrmann, Scharff, Winkler, Wohlfeil, Gerschmann. Er sagt von deren äusserungen, dass sie, „getragen von hervorragender sachkenntnis, das gebäude der reform zertrümmern“. Er wird aber schwerlich selbst

unter denen fehlen wollen, die dies werk vollbringen, und Kaluza wird wohl auch mit genannt sein wollen. Dies ergäbe eine zahl und namen, denen gegenüber die reform, selbst angesichts des Koschwitzschen ausspruches, noch nicht zu verzweifeln braucht. Koschwitz selbst führt in dem vorliegenden hefte als reformer an: Klinghardt, Kühn, Laudenbach, P. Passy, Quiehl, Rippmann, Rossmann, Sweet (von dem er hofft, er werde bald bekehrt sein), Tilley, Viëtor, Walter, Wendt; als männer, die mit der reform sympathisiren (wie K. hofft, nicht mehr lange): Breymann, Münch, Sallwürk, Wätzoldt. Es wäre nicht schwer, die zahl zu vermehren — auch die der gegner; das gewicht der namen auf der seite der reform scheint aber auch nach Koschwitz nicht so ganz gering, die zertrümmerung des reformgebäudes nicht so gründlich, dass wir nicht trotz alledem noch mit einiger zuversicht der zukunft entgegensehen könnten.

Betrachten wir uns einen augenblick, was Koschwitz selbst uns vorzuwerfen hat. Er findet, dass wir ausschliesslich die sprachfertigkeit pflegen, die grammatik geringschätzen; wir leiden an vielrednerei im unterricht und unruhiger „methodendüftelei", an renommisterei mit den wirklichen oder vermeinten aufgefundenen „unterrichtskniffen" und deren grossartigen wirkungen, an überschätzung des ausländischen wesens und reisens im ausland, an rühmen mit fremdländischen bekanntschaften. Wir sind erfüllt von abneigung gegen das gymnasium und überhaupt gegen althumanistische geistesbildung. Wir lassen uns eine bedauernswerte und durchaus ungerechtfertigte bekämpfung oder wenigstens anfechtung der neuphilologischen universitätslehrer zu schulden kommen, denen oft gerade aus ihrer treuen pflichterfüllung ein vorwurf gemacht wird. „In den klagendsten tönen wurde der wahrheit zuwider aller welt erzählt, die neuphilologischen professoren vernachlässigten die neueren sprach- und litteraturperioden." Unsere wissenschaftlichen ideale sind falsch. „Der das reformertum kennzeichnende geist der unwissenschaftlichkeit und selbst wissenschaftsfeindlichkeit lässt sich auf noch weitere gebiete verfolgen." Selbst die wissenschaftliche, d. h. nach K. experimentelle, phonetik wissen wir nicht zu schätzen. Auch gegenüber der lektüre sind wir unwissenschaftlich (wir liefern läppische kinderverse und anekdoten, zusammengestoppelte chrestomathien mit das ausland verhimmelnden realienfragmenten). Die „*gymnastique intellectuelle*" ist bei uns fast wie eine gefahr verpönt. Durch uns droht entnationalisirung. Die pflege der gedankenlosen parlirkunst züchtet „geistesarme auslandsaffen". Eine unerhörte agitation hat uns von kleinen anfängen durch wanderlehrer, die auch ins ausland verschickt wurden, und gründung ausländischer filialen mit ernennung von „ehrenmaîtres", nach verwandlung der lebensunfähigen *Phonetischen studien* in die *N. Spr.* und charterung der *Täglichen rundschau* äusserlich zu allerlei erfolgen geführt. Mit terrorismus selbst gegen schulräte suchten wir ein pädagogisches system

auf demokratischem wege („die unerträglichste herrschaftsform ist ja immer die einer regirenden demokratie") durchzusetzen; bemüht, breite massen der volks- und mittelschullehrer zu gewinnen und auch im parlament durch geworbene „sachverständige" zu wirken. Materiell bemühen wir uns um den absatz angefertigter schulbücher, sorgen für einander durch schiebung in gute vakante stellungen, und es droht durch uns eine „schulschreckensherrschaft". Die ganze reform pflegt einen geschäftsmässigen, kaufmännischen betrieb; eine wüste schulbuchfabrikation nach der parteischablone wächst sintflutartig. Wir liefern selbständige oder „verschnittene" texte, der ärgste schund ist nicht sicher vor dieser „verhökerung". Der fabrikmässigen anfertigung folgt eine „eines Barnum würdige geschäftliche reklame", getragen von „kameraderie" und „lobesversicherung auf gegenseitigkeit". Die ganze reform ist eine „geschäftliche weltfirma", ein „trust".

Ich versage mir, was ich noch vorhatte, einen abschnitt aus dem aufsatze vollständig abzudrucken. Schon aus vorstehender übersicht, bei welcher so viel als möglich wörtlich zitirt ist, erkennt man ohne schwierigkeit, wie einige uns schon oft gemachte und ebenso oft zurückgewiesene vorwürfe hier wieder auftauchen, in einer umrahmung, die darauf berechnet ist, unsere wirklichen oder vermeintlichen gegner zu erfreuen und zu stärken und schwankende oder ängstliche einzuschüchtern, ja, uns als feinde nicht nur der bildung und wissenschaft, selbst des vaterlandes und seiner güter blosszustellen.

Auch von dem tone, dessen sich der verf. bedient, gibt die vorstehende übersicht eine ahnung. Allerdings nur eine ahnung. Wer wissen will, wie ein neuphilologischer professor an einer deutschen universität öffentlich über seine gegner spricht, der wird in diesem hefte volle aufklärung finden. Glücklicherweise nur einer. Denn das glaube ich mit vollster sicherheit sagen zu dürfen: diese leistung steht einzig da, und unter unsern gegnern wird es nicht viele geben, die zu dem, was hier geboten wird, ja und amen sagen.

Allerdings steht in diesem hefte Koschwitz nicht allein. A. Winkler aus Mährisch-Ostrau gesellt sich ihm als ebenbürtiger gefährte zu. Er soll auch noch zu worte kommen:

„Ja, aber die erfolge der herren dir. Walter in Frankfurt, Palmgreen (*sic*) in Stockholm und Schweitzer in Paris — von anderen sieht und hört man wenig — sind doch ein schlagender beweis für die vorzüge der direkten methode!

„Die thätigkeit Walters lässt sich von vornherein aus den berichten seiner entzückten gasthörer beurteilen. Glücklicherweise hat einer von ihnen aus der schule geschwatzt. Er sagt nämlich in den *Neueren Sprachen* (1901 irgend ein sommerheft), dass Walter das englische in der untersekunda mit dreiundzwanzig schülern begonnen und in der obersekunda mit dreizehn fortgesetzt hat. Es fällt uns dabei auf, dass gleich zehn schüler, also $43^1/_2$ prozent, aus seiner muster-

schule ausgetreten sind.[1] Was hat ihnen dort nicht behagt, nachdem doch Walter und andere so oft berichtet hatten, dass die direkte methode den schülern keine arbeit, sondern nur lust und vergnügen bereitet? Es ist mir nicht unbekannt, dass lehrer, welche musterklassen erzielen wollen, die unfähigen oder weniger talentirten und faulen schüler durch alle möglichen mittel aus der anstalt zu entfernen trachten. Bevor ein urteil über die erfolge Walters gefällt wird, müsste durch protokollarische einvernahme dieser zehn schüler sichergestellt werden, warum sie die schule verlassen haben, ob ihnen das englische nicht schwer gefallen ist, ob Walter nicht allzugrosse anforderungen an ihren häuslichen fleiss gestellt hat. Es müsste weiter untersucht werden, wie viele von den dreizehn übrig gebliebenen schülern das englische von haus aus kennen, wie viele von ihnen englische hauslehrer, gouvernanten oder bonnen im hause haben.

„Lassen wir aber auch alle diese fragen zu gunsten Walters beantwortet werden, so bleiben noch immer sehr viele andere thatsachen übrig, die seine methode nicht als empfehlenswert hinstellen. Er unterrichtet nämlich unter besonders günstigen umständen. Er hat verhältnismässig wenig schüler, besitzt als direktor eine grössere autorität als ein anderer lehrer, ist unstreitig ein guter pädagoge, hat als direktor weniger stunden, so dass er sich beim unterrichte mehr anstrengen kann, als ein mit stunden überhäufter lehrer; dazu ist er von kräftigem körperbau, hat breite schultern, eine starke brust und ein klangvolles organ. Wie viele lehrer gibt es, die alle diese eigenschaften in sich vereinigen, so dass sie sich den luxus gestatten können, sich wie marktschreier vor ein bild zu stellen? . . .“

Dies dürfte genügen, um gesinnung und ton des schulmannes aus Mährisch-Ostrau wie des professors der universität Königsberg zu charakterisiren. — Wir reformer wollen aber selbst aus dieser art der gegnerschaft eine und die andere lehre ziehen. Die freude an unserer arbeit wollen wir uns nicht rauben lassen; wenn aber einer von uns mit irgend etwas erfolg gehabt hat oder glaubt, etwas gutes anregen und vorschlagen zu können, so thue er es mit doppelter vorsicht und bescheidenheit. Wer bei uns hospitirt, soll uns nicht nur loben, sondern auch unverhohlen sagen, was ihm nicht gefallen hat.[2] Wir wollen uns angestrengt bemühen, nicht nur die grossen gedanken nachzudenken, auf denen unsere anschauungen ruhen, und mit der sprachwissenschaft und pädagogik fortzuschreiten, sondern auch die

---

[1] Es fällt *uns* dabei auf, dass niemand herrn Winkler aus Mährisch-Ostrau über die frequenzverhältnisse an unsern schulen und die gründe, weshalb unsere obersekunden so viel schwächer sind als die untersekunden, aufzuklären geneigt war.

[2] In diesem sinne sind Gerschmanns ausstellungen mit dank zu begrüssen, wenn wir sie auch sachlich nicht für zutreffend halten können.

methodische kleinarbeit zu besorgen, die nötig ist, um das unterrichten nach der reform zu erleichtern und weitere kreise aufzuklären und zu überzeugen. Hier ist noch vieles zu thun, wenn gleich manches schon gethan ist und wir getrost sagen dürfen, dass viele unserer ideen und die art, wie man sie in die praxis überträgt, heute fast gemeingut geworden und auch unsern gegnern ganz geläufig sind. Wenn aber im verlaufe der zeit immer mehr hervortritt, dass der reform keine so engen grenzen gezogen werden können, wenn sich innerhalb derselben verschiedene richtungen herausbilden, was ja von vornherein zu erwarten war und jetzt schon deutlich wird; so wollen wir doch einig sein und bleiben in dem streben danach, die sprache als etwas lebendes, geistiges zu erfassen und zu lehren, und geist und leben höher stellen als system und schablone. Was lehrpläne und prüfungsordnungen verlangen, müssen wir auch leisten, selbst wenn es nicht überall mit unsern anschauungen übereinstimmt; deshalb soll uns niemand vorwerfen dürfen, wir würden unseren überzeugungen untreu. Wenn wir unausgesetzt redlich weiter arbeiten, werden, wie bisher schon, auch fernerhin neue lehrpläne und prüfungsordnungen uns näher kommen, und das, was uns als ideal vorschwebte, was wir nur dunkel sahen und in seinen anfängen pflegen durften, wird nach uns um so schöner blühen und gedeihen. In diesem sinne wollen wir auch von unsern gegnern lernen.

Der ton aber, den Koschwitz und Winkler anschlagen, legt uns die äusserste reserve auf. Bringt Koschwitz z. b. in seinem dritten teil, den er mit den worten ankündigt: „nach dem zusammenbruch der *sogenannten* reform wird die *eigentliche* reform im neusprachlichen unterricht eintreten müssen, die ihm seine geistesbildende kraft zurückgewinnt, ohne den berechtigten erfordernissen der sprachpraxis abbruch zu thun. Wie wir uns diese, zu alten bewährten traditionen zurückkehrende, aber auch dem neueren nicht abholde reform vorstellen, wollen wir in unserem nächsten aufsatze betrachten", bringt er in diesem aufsatze sachliches, das beachtung verdient, so wollen wir dies nach unserer einsicht und unsern kräften im interesse der sache gelten lassen und verwerten. Auf das gebiet persönlicher angriffe, insinuationen und gehässigkeiten begeben wir uns nicht. Die gegebenen proben genügen ein für allemal zur charakterisirung dessen, was gegen uns vorgebracht wird. *The rest is silence.*[1]

Im übrigen wollen wir uns freuen, wie uns immer neue freunde erstehen. Hierzu ein beispiel, das mir heute vor augen gekommen ist.

---

[1] Mir sei hier eine persönliche bemerkung erlaubt. „Wer dinge und personen kennt", wird sich nicht wundern, dass ich für meine person das schweigen auf alles ausdehne, was herr prof. Koschwitz gesagt und noch zu sagen hat. Anderen gegnern will ich, wo nötig, auch fernerhin rede stehen. W. V.



Im aug.-sept.-heft der *Monatsschrift* spricht Reinke über gymnasium und biologie. Er vertritt dabei auf dem gebiete der naturwissenschaft dieselben ansichten, wie wir auf dem gebiete der sprachwissenschaft. Zum schluss zitirt er folgende forderung Machs: „dass die jugend nicht durch verfrühte abstraktion verdorben wird, sondern den stoff durch die anschauung kennen lernt, bevor sie mit demselben denkend zu arbeiten hat". Was ist das anderes, als ins sprachliche übersetzt und auf den kürzesten ausdruck reduzirt, unsere forderung: erst sprache, dann grammatik?

Bleiben wir also dabei: erst die sache, dann das wort von der sache; erst das ding, dann die abstraktion; immer aber den geist! Wir lernen und lehren fremde kultursprachen um der sprache willen, um des kulturinhaltes willen, und das beste und höchste, das die fremde kultur und litteratur bietet, soll unsern schülern nicht fremd bleiben, so weit es in die schule gehört und ihrer fassungskraft angemessen ist. Ihr geist soll einen hauch des fremden geistes verspüren, soll fühlen, was auch da menschliches und göttliches lebt und webt, und der junge deutsche, der sich so erhebt an Shakespeare und Molière, an Victor Hugo und Carlyle und Ruskin, wird deshalb kein schlechterer deutscher sein, weil er das gute an anderen nationen schätzen und lieben gelernt hat. Von alters her war es des deutschen volkes stolz, gerecht zu sein gegen andere; heute, da wir stark und gross sind, brauchen wir auch nicht mehr zu fürchten, schwach zu werden über der wertschätzung anderer; wohl aber wollen wir bei allem deutschsein nicht uneingedenk bleiben des wortes unseres Goethe: Die ganze menschheit erst ist der wahre mensch. Eine ahnung dieses gedankens soll der fremdsprachliche unterricht in die seele des schülers senken, und bei aller mühsamen kleinarbeit, bei allem „drillen" und „pauken", bei aller „formalen bildung" und „geistesgymnastik" soll nie das höchste und beste vergessen werden. Wenn einmal die zeit gekommen ist, in der es schulen gibt, wie sie uns vorschweben, schulen mit kleinen klassen, mit wissenschaftlich und methodisch aufs feinste ausgebildeten lehrern, mit individuell ausgearbeiteten lehrplänen, in denen nicht die fülle des stoffes, sondern der bildungswert desselben massgebend ist, schulen, in denen das interesse der schüler, der lehrer, der eltern und der gemeinde wie des staates hand in hand gehen: dann hat die reform voll gesiegt. Bis dahin ist noch weit; aber um den ausgang ist uns nicht bange.

F. D.

---

## DAS *ENGLISCHE REALLEXIKON* UND DIE REFORMER.

In bd. CVIII, heft 3 u. 4, s. 424—428, findet sich eine besprechung des *Engl. reallexikons*, das Cl Klöpper unter mitwirkung von Böddeker (Stettin), Wershoven (Breslau), Becker (Elberfeld), Krüger (Berlin)[1],

[1] Einer anm. nach ist dr. Krüger später ausgeschieden, „weil mit den prinzipien des herausgebers nicht einverstanden".

Leitritz (Stettin) herausgibt. Der rezensent, prof. Wolfgang Keller zu Jena, verurteilt das werk: — „die raumverschwendung ist eine geradezu ungeheuerliche" . . . „die anzahl der gänzlich wertlosen, überflüssigen und aus einem englischen reallexikon glatt herauszustreichenden artikel ist legion" . . . „was für ein reallexikon am nächsten läge, fehlt in den weitläufigen artikeln sehr häufig" . . . „am meisten beinahe zu tadeln scheint mir der stil der artikel" . . . „was einem an thatsächlichem geboten wird, ist im allgemeinen sehr unzuverlässig" . . . Keller, der sich zu anfang darauf beruft, dass das reallexikon auch von andern seiten die schärfste verurteilung erfahren hat, schliesst mit den worten: „So . ., wie es jetzt ist, kann ich mich nur den stimmen anschliessen, die darin eine kolossale blamage für die reformer unter den neuphilologen sehen. Ich schäme mich vor den engländern, dass auf dem titel die namen von deutschen professoren und oberlehrern stehen." Ich möchte herrn prof. Keller fragen, was die „reformer unter den neuphilologen" mit Klöppers reallexikon zu thun haben. Klöpper ist kein reformer, die aufgeführten mitarbeiter sind es auch nicht. Einer oder der andere von ihnen gehört vielleicht zu den vermittlern. Am nächsten steht uns wohl Böddeker, der aber, den *Neueren Sprachen* wenigstens, vor jahren völlig abgesagt hat. Über Wershovens art zu arbeiten habe ich mich s. z. (*Zz. f. nfrz. spr.*?) aufs unzweideutigste geäussert.[1] Warum also dieser vorwurf?

Ist er darauf zurückzuführen, dass wir (V, 560 ff.) eine besprechung des ersten bandes gebracht haben, in der sich G. Wendt günstig über das unternehmen ausspricht? Wendts ausstellungen (überraschend umfangreich; knappere fassung und weniger material, gleichmässigkeit der auswahl erwünscht; artikel, die sich schon in schulwörterbüchern finden, dürften fallen; aussprachebezeichnung wäre nötig, etc.) berühren sich mit denen Kellers und anderer. Er lobt aber, u. z. lebhaft. Er hat das offenbar in der ersten freude darüber gethan, dass ein solches werk überhaupt unternommen wurde, das an sich ja den gedanken der reform entgegenkommt. Wir bezweifeln sehr, dass er heute noch derselben meinung ist. Wir haben z. b. Wendts besprechung nicht ohne grosse bedenken gebracht. Wir sagten uns aber: W. ist manns genug, für seine meinung einzutreten, und wir fürchteten selbst in der sache befangen zu sein, denn einmal hatte Viëtor vor vielen jahren einen heftigen zusammenstoss mit Klöpper (dessen *Engl. synonymik* von V. im *Lbl. f. germ. u. rom. phil.* aufs entschiedenste verurteilt worden war), und dann hatte ich ebenfalls vor jahren den plan eines englischen reallexikons gehegt, aber bei B. G. Teubner eine ablehnung erfahren. Später haben wir zu dem reallexikon geschwiegen. Wenn

[1] Beim *französischen* reallexikon führt der titel allerdings reformer auf (z. b. Gundlach, Rossmann); daneben aber auch entschiedene gegner (z. b. Körting, Mahrenholtz).



man dies als anerkennung betrachtet hat, so hat man sich geirrt, wie sich Keller irrt, wenn er uns reformer für Klöppers engl. reallexikon verantwortlich macht, und wie sich „die anderen stimmen" irren, von denen Keller spricht. Wir verwahren uns als reformer aufs entschiedenste dagegen, dass man diese „blamage" auf uns zurückführen will. — In seiner neuen zeitschrift wirft Koschwitz uns u. a. vor, wir wüssten die deutsche wissenschaft nicht gebührend zu schätzen. Er betont u. a: „Die anglisten Englands stehen an zahl und arbeitsleistung weit hinter denen Deutschlands zurück." W. Keller in Jena schämt sich vor den engländern wegen der schnitzer, die deutsche professoren und oberlehrer sich in Klöppers engl. reallexikon zu schulden kommen lassen, und macht, mit andern stimmen, dafür die die reformer verantwortlich. Man kann darin einen widerspruch sehen, der sich aber in gewissem sinne löst, wenn man sich darauf besinnt, dass uns reformern nicht selten, und jetzt eben wieder sehr kräftig, von Koschwitz, abneigung gegen die „strenge wissenschaft" vorgeworfen wird. Wir hätten also dann nach vielen stimmen, von denen die Kellers und Koschwitzens eben an unser ohr schlagen: abneigung der reformer gegen die strenge wissenschaft, die praktisch u. a. zu tage tritt in den mängeln des Klöpperschen englischen reallexikons. *Dass dieses lexikon gar nicht von reformern gemacht wird,* ist immerhin von einer gewissen bedeutung. Dass insbesondere sein hauptherausgeber Klöpper der reform zum mindesten fremd gegenüber steht, ist unbestreitbar. Dass die reform die verantwortung ihm und seinen mitarbeitern überlässt, ist selbstverständlich. Im interesse der sache muss sie bedauern, dass dieser an sich lobenswerte versuch missglückt ist. Die blamage müssen die deutsche wissenschaft und der herausgeber und seine mitarbeiter tragen. Als deutsche, denen die wissenschaft (trotz Koschwitz u. a.) am herzen liegt; als neuphilologen, die ihr fach und dessen vertreter lieben, bedauern wir dieses ergebnis lebhaft; *als reformer haben wir nichts damit zu thun.* F. D.

---

## LAUTSCHRIFT UND LEHRPLÄNE.

Herr A. Zünd-Burguet, der selbst als phonetiker bekannte schüler Rousselots, sendet mir freundlichst sein soeben erschienenes buch: *Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française* (Paris, Genève, Marburg, 1902), das auf das allgemeinste interesse bei den fachgenossen rechnen darf. Ich möchte nur zunächst einen irrtum richtig stellen, der sich auf der ersten seite des vorwortes findet. Der verf. bemerkt, dass man seit zwanzig jahren im grammatischen unterricht durch die „intuitive, natürliche oder direkte methode" bedeutende erfolge erzielt habe, zur verbesserung des unterrichts in der aussprache aber fast nichts geschehen sei: *On a imaginé des graphies plus ou moins singulières que les inventeurs se plaisent à appeler* PHONÉTIQUES, *et, au lieu*

*d'apprendre aux élèves des* SONS, *on leur a enseigné des* SIGNES *dont ils n'ont que faire dans la pratique. Cette réforme produisit de si mauvais résultats que le ministre de l'instruction publique, en Prusse, en interdit l'application dans les écoles de cet État.*

Z.-B. meint ohne zweifel die (ihm schwerlich direkt bekannte) „methodische bemerkung" der preussischen *Lehrpläne* von 1891 (s. 38), im frz. und engl. sei von der „anleitung zu einer richtigen aussprache unter vermeidung von allgemeinen ausspracheregeln und unter fernhaltung aller theoretischen lautgesetze und der lautschrift" auszugehen. Dass die schlechten resultate der von Z.-B. beschriebenen reform zu diesem verbot den anlass gegeben hätten, wird durch nichts angedeutet; und das ist um so natürlicher, als es (Z.-B. ist auch hier offenbar schlecht informirt) eine *solche* reform (*au lieu d'apprendre aux élèves des* SONS, *on leur a enseigné des* SIGNES) in Preussen nicht gegeben hat. Und wie erklärt sich Z.-B., dass — obwohl bei der niederschrift seines vorwortes das *on n'a presque rien fait pour améliorer* L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION nach seiner ansicht noch galt — in den neuesten preussischen *Lehrplänen* von 1901 jenes verbot sich nicht mehr findet? Die wahre erklärung für das verbot und die aufhebung ist leicht zu geben. Das preussische unterrichtsministerium nahm als vorsichtige behörde der lautschrift gegenüber 1891 noch eine ablehnende, abwartende haltung ein. 1901 hatte es sich überzeugt, dass die reform mit ihren zeichen denn doch auch die laute, und zwar besser lehrte, als es unter der herrschaft der alten methode gelungen war. W. V.

---

## DIE METHODENFRAGE.

Nach welcher methode ist der verfasser des nachstehenden textes unterrichtet?

*G. Becker | Des courses-après 10, diférentes systhème comptabilité | simple, double, américain, econnâme | Calcul | écriture à la maschine des langues vivants vous apprennez vite et à fonds | dans l'institut commerciale d'écriture et des langues modêrne | de Gerhard Becker, Düsseldorf. | Developpé déja plus que 6000 écoliers et écolières. Mes résultats sur ce territoire sont depuis quelques années partout connu et nyant pas lesoin de faire plus resortir. Des heures de course du matin à 8 et le soir jusqu'a à 10 heures. Le commencement des courses jeudi le 3, et vendredi le 4, de ce mois. Des notifications pour les courses seront reçu contuniellement. | Le sousigné. | Telephon jonction, fonction Düsseldorf 2475.* F. D.

Bei dieser gelegenheit ein wort der erwiderung auf den vorwurf prof. Winklers (*Zs. f. d. franz. u. engl. unterr.* I, h. 2), dass ich das *N. Spr.* X, s. 511 zitirte französisch der übersetzungsmethode anrechnen wolle, ohne zu wissen, ob der verfasser nach dieser methode unterrichtet worden sei: — *Wer nach der direkten methode unterrichtet worden*

*ist, schreibt kein deutsch-französisch,* wie das jener anzeige (*Les respectieux* [!!] *baigneurs* = die verehrlichen badegäste, *la caisse* = die kasse, *les filles,* [mit komma!] *qui donnent l'eau* = die mädchen, die das wasser verabreichen, etc.); je nachdem verwertet er beim schreiben das direkt gelernte und *ad hoc* noch direkt zu lernende, oder — er ist klug genug zu wissen, dass er noch kein französisch schreiben kann. W. V.

---

## AUFENTHALT IM AUSLAND.

Wir erhalten den nachfolgenden prospekt zur veröffentlichung:

„*Mutualité Maintenon, Société d'enseignement secondaire féminin, Boulevard Montparnasse 82 — Paris. Directrice: Madame Pâris.* Eröffnung der *Cours de la Mutualité Maintenon* 1. oktober 1902. Diese anstalt, die vor mehreren jahren gegründet worden ist, steht unter dem protektorat der herren O. Gréard, (*ex-*)*Recteur de l'Université de Paris,* A. Mezières, *Sénateur — Membre de l'Académie française,* Marcel Dubois, *Professeur à l'Université de Paris,* Emile Faguet, *de l'Académie française,* A. Vandal, *de l'Académie française,* und anderer hervorragender persönlichkeiten. — Die anstalt bietet ausländerinnen gelegenheit, die französische sprache zu erlernen und sich in derselben weiterzubilden. Das unterrichtsprogramm umfasst folgende fächer: 1. historische grammatik der französischen sprache; 2. aussprache und vortrag (phonetik); 3. französische litteratur; 4. geschichte (kulturgeschichte), besonders moderne franz. geschichte; 5. psychologie und pädagogik; 6. übungen im übersetzen. — Preis der kurse: 1 kursus monatlich 8 fr.; 2 kurse monatl. 15 fr.; 3 kurse monatl. 20 fr.; 4 kurse monatl. 25 fr.; 5 kurse monatl. 30 fr.; 6 kurse monatl. 35 fr. — Die teilnehmerinnen der kurse haben gelegenheit, ein examen in den genannten fächern abzulegen und ein diplom zu erwerben. Die prüfungen finden am schluss jedes semesters statt. Prüfungsgebühr 20 fr. Das programm ist in beiden semestern verschieden, damit damen, die ein ganzes jahr in Paris zu verweilen wünschen, stets neuer anregender stoff geboten werden kann. — Professoren für das jahr (1. oktober 1902 — august 1903): Rocheblave, *Vice-président de la Mutualité Maintenon — Professeur de rhétorique au Lycée Janson de Sailly*; Lanusse, *Professeur au Lycée Charlemagne*; Schweitzer, *Vice-Président de la Societé de la propagation des Langues Etrangères — Professeur au Lycée Janson de Sailly.*

„Pension: Die teilnehmerinnen der kurse finden pension in der anstalt *Mutualité Maintenon, Boulevard Montparnasse 82,* bei der directrice Madame Pâris. Preis 150—200 fr. monatlich (ohne unterricht). Französische konversation im umgange geboten. Auf wunsch kann (ausser den kursen) auch unterricht ausser dem hause genommen werden."

---

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. NOVEMBER 1902. Heft 7.

## DIE LEKTORATSFRAGE.

(Veränderte und erweiterte fassung eines auf dem Breslauer neuphilologentage gehaltenen vortrages.)

Wenn es auch zweifellos sicher ist, dass die frage *der praktischen ausbildung der zukünftigen oberlehrer* nur zum teil durch die regelung und verbesserung des praktischen universitätsunterrichts zu lösen ist, und dass die hauptaufgabe dem aufenthalt im ausland zufällt, dessen richtige ausnutzung allein den lehrer in stand setzen kann, sein fach praktisch einigermassen zu beherrschen, so scheint es doch bedenklich, die bedeutung des neufranzösischen und neuenglischen unterrichts auf unsern preussischen hochschulen — denn von diesem soll im folgenden die rede sein — gering zu veranschlagen. Er ist doch zunächst für jeden studirenden der neueren philologie der mittelpunkt der praktischen studien überhaupt, er bedeutet die durchbildung und weiterbildung des auf der schule gewonnenen und bildet dadurch den übergang zu den auslandsstudien — von denen noch vor kurzem in dieser zeitschrift bemerkt wurde, dass sie am besten in späteren semestern zu beginnen haben — er wird schliesslich noch auf lange zeit hinaus für viele die einzige quelle sein, aus der sie vor dem examen ihre praktischen kenntnisse schöpfen können. Denn, täuschen wir uns darüber nicht, es werden noch manche jahre dahin gehen, bis durch zusammenwirken von regirung und lehrerschaft erreicht sein wird, dass *jeder* studirende der neueren philologie seine studien zum teil im ausland betreiben kann.

Es sei deshalb gestattet, der frage näher zu treten: *Was hat dieser praktische universitätsunterricht bis jetzt geleistet, und welches sind die wege, ihn zu verbessern und fruchtbarer zu gestalten?*

Ich habe bei meinen ausführungen wesentlich den unterricht im französischen im auge und werde mich vorwiegend auf ihn beziehen, doch ist nicht zu vergessen, dass die verhältnisse für das englische ganz ähnlich liegen; es gilt weitaus das meiste, was zu sagen ist, für beide sprachen, so dass die allgemeinere fassung der überschrift wohl gerechtfertigt erscheint.

Die staatliche *prüfungsordnung* in Preussen verlangt in den neueren sprachen für den lehrer der prima folgendes: „Für den schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache nicht bloss volle grammatische sicherheit bei wissenschaftlicher begründung der grammatischen kenntnisse, sondern auch umfassendere vertrautheit mit dem sprachschatz und den eigentümlichkeiten des ausdrucks, sowie eine für alle unterrichtszwecke ausreichende gewandtheit in dessen handhabung.“ Eine besondere bemerkung sagt dann noch: „Für minder eingehende kenntnisse auf dem gebiet der geschichtlichen entwicklung der sprache kann eine besonders tüchtige kenntnis der neueren litteratur nebst hervorragender beherrschung der gegenwärtigen sprache ausgleichend eintreten.“ Man sieht gerade aus diesem zusatz, dass die bedeutung, die die prüfungsordnung den praktischen kenntnissen beimisst, wahrlich nicht gering ist.

Was geschieht nun auf unsern preussischen hochschulen, um den studirenden gelegenheit zu geben, sich in den besitz dieser kenntnisse zu setzen?

Der hauptteil der praktischen ausbildung liegt in den händen der lektoren; ihnen ganz speziell kommt die aufgabe zu, die späteren oberlehrer vor ihrem staatsexamen mit der schriftlichen und mündlichen sprachkenntnis auszurüsten, die sie in ihrem spätern beruf brauchen. Zwar werden auch hier und da von professoren und privatdozenten praktische übungen abgehalten, doch ist das aus naheliegenden gründen nicht die regel.

Es ist bekannt, worin die *thätigkeit des lektors* besteht:

er hält wöchentlich an mehreren tagen übungen im französischen oder englischen ab, teils innerhalb, teils ausserhalb der neusprachlichen seminare; in diesen übungen werden texte der letzten jahrhunderte in rein praktischer weise interpretirt, im anschluss daran wird konversation getrieben, es werden schriftliche übungen veranstaltet, diktate, übersetzungen, aufsätze angefertigt, die dann vom lektor verbessert und besprochen werden, u. s. w.

Diese übungen haben in den letzten jahren an wert gewonnen, wie überhaupt das amt des lektors nach und nach veränderungen erfahren hat; der unterschied gegen früher ist allerdings immer noch mehr ein gradueller als ein prinzipieller. Vor der entstehung der romanischen philologie war der französische lektor thatsächlich der kollege des exerzitienmeisters, ohne in beziehung zu irgend welcher fakultät zu stehen. Zur ausbildung des perfekten kavaliers gehörte eben neben dem fechten, dem tanzen und reiten das parliren des französischen. Statutenmässig ist der charakter des lektorats eigentlich noch bis heute derselbe geblieben. Seitdem aber im laufe des 19. jahrhunderts die neuere philologie an den universitäten lehrgegenstand geworden ist, und ganz besonders, seitdem die neuen strömungen das interesse für moderne sprachen und litteraturen in schule und universität gestärkt haben, ist der lektor ein wichtiger adlatus und fachassistent des ordinarius für neuere sprachen geworden; das zeigen auch die neusprachlichen übungen in ihrer entwicklung: früher waren sie oft nur zweistündig die woche, und es wurde ihnen nicht immer viel wichtigkeit beigelegt; heute sind ihnen bis zu 8 stunden gewidmet und der einzelne hat täglich gelegenheit, die fremde sprache, die er erlernen will, zu hören oder zu sprechen; es werden weiterhin jetzt wohl an allen hochschulen von den lektoren vorlesungen in französischer oder englischer sprache gehalten; die einzelnen unterrichtskurse werden geteilt, so dass anfänger und vorgerücktere nicht gemeinsam dieselben übungen durchmachen; auch sind hier und da aufnahmeprüfungen für höhere abteilungen eingeführt — eine sehr nützliche einrichtung, die es verhindert, dass zu schwache leistungen des einzelnen dem weiterkommen der übrigen im

wege sind — kurzum, wir können sagen, dass demjenigen, der ernstlich gewillt ist zu arbeiten, gelegenheit dazu in reichlichem masse geboten ist.

Wird nun diese gelegenheit durchaus nicht überall ergriffen, lassen die kenntnisse, die auf unsern preussischen universitäten in den neueren sprachen erworben werden, noch sehr zu wünschen übrig, so liegt der grund meines erachtens ganz vorwiegend in den *offenbaren mängeln, die der einrichtung der lektorate noch anhaften.*

Vor allem kann die persönlichkeit des lektors, wie sie in bezug auf gehalt, soziales ansehen, autorität von den zuständigen behörden gestellt ist, dem studirenden das nicht sein, was ihm seine übrigen akademischen lehrer sind, d. h. die ordentlichen und ausserordentlichen professoren und die privatdozenten. Dem studenten ist sein professor ein mann, der sich sein amt nach jahrelangen, ernsten studien erarbeitet hat, dessen leistungen der kritik anderer gelehrten ausgesetzt sind, ein mann, der ihm wissenschaftlich und als persönlichkeit achtung einflösst, der im ruhigen besitz seines lehrstuhls mit dem ganzen leben der hochschule aufs engste verknüpft und vielfach für generationen ein gegenstand der hochachtung ist. Und der lektor? Dieser, wenn wir einmal das fach des französischen ins auge fassen, meist ein junger franzose, belgier oder schweizer, hat zu hause seine studien oft noch gar nicht absolvirt und wird nun in Preussen zu einer stellung berufen, die ihm jeden augenblick gekündigt werden kann und ihm als maximum jährlich 1500 mark einbringt. Vor 12—15 jahren betrug das gehalt der lektoren an manchen hochschulen nur 900 mark. An einer dieser hochschulen ist damals, als die tanzlehrerstelle abgeschafft wurde, ihr gehalt dem französischen lektor — einen englischen gab es damals noch nicht — überwiesen worden. Aber wenn nun auch die stellen um 600 mark erhöht worden sind, was besagt eine solche erhöhung, so dankbar sie auch zu begrüssen ist?

Es ist geltend gemacht worden, dass die lektoren vielfach gelegenheit zu nebeneinnahmen hätten, zu übersetzungen z. b. oder privatstunden. Nun, einmal stellen solche nebeneinnahmen keinen idealen zustand dar, und es erscheint doch

gewiss nicht wünschenswert, dass beamte dazu greifen müssen; auch sind solche zustände nicht geeignet, die stellung des lektors in den augen der studirenden und des publikums zu verbessern; andererseits aber ist gerade die quelle solcher einnahmen meist versiegt, seitdem die Berlitz-Schools und ihre abarten unsere deutschen städte überschwemmt haben.

Was soll nun ein lektor, mit dessen einkünften und stellung es so schlecht steht, dem studirenden sein? Und was für ein tieferes interesse soll er selbst an seinem lehrerberuf haben?

Doch damit ist erst ein teil der missstände berührt, die dieser einrichtung, wie wir sie augenblicklich noch haben, anhaften. Demjenigen, der in der lage ist, sich die dinge näher anzusehen, drängt sich noch folgendes auf: die einrichtung des lektorats zieht nämlich unter den heutigen verhältnissen die folge nach sich, dass der inhaber der stelle sie vorzugsweise als mittel für seine persönlichen zwecke benutzt. Natürlich; denn jeder ist sich selbst der nächste! Er betrachtet sein amt mit dem ihm zugewiesenen gehalt als eine art pekuniären zuschuss, der ihn in seinen studien im ausland fördern soll. Seine zukunft liegt in seiner heimat. Was soll er ihr länger fern bleiben, als nötig ist? Er verweilt eben ein paar jahre, vielleicht nicht einmal so lange, bis der zweck seines aufenthaltes, etwa erlernung der deutschen sprache, einigermassen erreicht ist, dann geht er nach hause zurück, und an seine stelle tritt, natürlich wieder für eine beschränkte zeit, ein anderer. Und damit ist der schlimmste missstand erwähnt, der mit der einrichtung der lektorate verquickt ist, der *ewige wechsel der lektoren.*

Was dieser wechsel bedeutet, und in welchem grade er schädlich wirken muss, darauf möchte ich etwas näher eingehen:

Der junge ausländer, der auf einer unserer hochschulen seine stelle als lehrer antritt, hat in den meisten fällen noch keinen unterricht erteilt, er besitzt naturgemäss zunächst nicht die geringste pädagogische erfahrung überhaupt und soll hier ein amt übernehmen, das für ihn die grössten schwierigkeiten bietet, da er sich einem ganz eigenartigen, zwischen universität

und schule lavirenden unterricht, noch dazu in einem ganz fremden lande, anpassen soll. Vor allem kennt er zunächst nur wenig oder gar nichts von der sprache und den eigentümlichkeiten des volkes, dessen angehörigen er ein wegweiser zu der sprache und den realien seines eigenen landes sein soll. Sein unterricht fängt erst nach einigen semestern an, früchte zu tragen; denn erst dann versteht er soviel deutsch, dass er überall auf das hinweisen kann, was dem deutschen zur erlernung der sprache des nachbarvolkes not thut.

So begeht beispielsweise der französische lektor naturgemäss den fehler, den deutschen zuhörer wie einen franzosen zu behandeln und ihm die grammatik auf französische art beizubringen. Was heisst das? In Frankreich spielt die grammatik der eigenen sprache, ganz im gegensatz zu den verhältnissen bei uns, auf den höheren schulen eine grosse rolle; ihr studium aber, sofern es über die untersten stufen dieser anstalten hinausgeht, beruht vorwiegend auf übungen, die einen mehr philosophisch-logischen charakter tragen. Da haben wir die *analyse logique*, die *phrases copulatives*, *coordonnées*, mit ihren vielen regeln und beispielen; rein theoretische dinge, über deren schulwert schon in Frankreich die ansichten sehr auseinander gehen, die uns aber in Deutschland gar nicht fördern, da wir ganz andere, praktische dinge lernen wollen. So legt nun der französische lehrer — übrigens nicht nur auf grammatischem, sondern auch auf andern gebieten — zunächst auf das gewicht, was dem franzosen wichtig erscheint; andrerseits aber setzt er auch vieles, was diesem von vornherein gegeben ist, leicht beim deutschen voraus, der es doch erst noch lernen soll. Er geht somit von einem ganz falschen standpunkt aus; den richtigen kann er erst nach jahren gewinnen. Speziell ist der lehrer, weil er Deutschland nicht kennt, nicht in der lage, auf das in beiden ländern und sprachen voneinander abweichende und entgegengesetzte hinzuweisen. Er versteht es nicht, die fehler zu verbessern, die wir deutschen machen, nicht weil wir nichtfranzosen, sondern weil wir deutsche sind.

Es liesse sich hier viel sagen, doch genügen schon ein paar beispiele, um die richtigkeit des behaupteten zu erweisen.

Nehmen wir einmal etwas ganz elementares aus der grammatik: Irrt sich in den französischen übungen ein deutscher zuhörer im geschlecht eines substantivs auf *-age*, so wird der des deutschen unkundige lehrer ihn einfach verbessern, vielleicht auch noch auf die bekannte regel mit den sechs ausnahmen hinweisen. Ist er aber des deutschen mächtig, so wird er sich sagen, dass bei dieser gelegenheit noch ein hinweis auf diejenigen auf *-age* endigenden hauptwörter vielleicht ganz angebracht ist, die wir dem französischen entnommen haben, wie *étage*, *équipage* u. s. w., und leicht geneigt sind, im geschlecht falsch anzuwenden, indem wir sie, verführt durch das weibliche aussehen dieser endung, als weiblich brauchen. Manchem leser dieser zeilen wird die erwähnung dieser substantiva vielleicht überflüssig erscheinen, er wird der meinung sein, dass solche fehler nicht vorkommen. Wie liegt nun aber die sache mit dem geschlecht von wörtern wie *épisode*, *épitaphe*, *domaine*? Mit der bedeutung von *domaine*, *luxurieux*, *perron*, *plumeau*, *rouleau* etc.? Mit dem unterschied zwischen *décor* und *décoration*, zwischen *de reste* und *du reste*? Gerade was diese wörter anbetrifft, lassen sich noch oft lehrer, die jahre lang französisch getrieben und gelehrt, fehler zu schulden kommen; und diese fehler wird, wie gesagt, nur derjenige richtig bekämpfen, der weiss, dass der deutsche sie als deutscher macht. Er wird schon in den ersten stunden solche verstösse hervorrufen, nach ihrer quelle beleuchten und verbessern. Er wird z. b. dem deutschen zuhörer sagen, dass *coupé*, *perron* u. s. w. im deutschen etwas ganz oder wenigstens teilweise anderes bedeuten als im französischen. Dass nun *eine* lehrstunde, so betrieben, mehr vorteil bringen muss, als *zwei* andere, die der unserer sprache unkundige erteilt, wird man wohl nicht bestreiten wollen. Wir haben hier eine bestätigung der alten wahrheit vor uns, dass die pädagogische kunst vor allem eine angewandte, eine anpassungskunst ist. So lange der lehrer es nicht versteht, seinen unterricht speziell auf die bedürfnisse deutscher studenten zuzuschneiden, bleibt seine wirksamkeit und sein nutzen höchst unzureichend.

Dem einwand, solche dinge wären auf der schule abgethan und seien als erledigt zu betrachten, wäre zu entgegnen, dass

sie eben thatsächlich auf der schule meist *nicht* abgethan sind, zum teil schon deshalb nicht, weil es sich hier vorwiegend um dinge handelt, die der zukünftige lehrer der französischen sprache wissen muss, die aber der abiturient, dessen französische kenntnisse ihn in erster linie befähigen sollen, die französischen bücher zu verstehen, die er in seinem späteren berufe braucht, schon eher entbehren kann. Dass aber für den studirenden neuphilologen der hinweis auf solche dinge recht nützlich, ja meist notwendig ist, kann schreiber dieser zeilen vielleicht beurteilen, da er 13 semester lang die französischen übungen auf einer preussischen universität geleitet hat und nur sehr selten fehl ging, wenn er verstösse wie die oben angedeuteten bei seinen zuhörern voraussetzte.

Es handelt sich übrigens hier nicht um grammatische dinge allein; auf phonetischem gebiet stossen wir auf ähnliche missstände. Auch hier kann der lektor erst richtig eingreifen, wenn er, gestützt auf eine genaue kenntnis des deutschen lautstandes, die quelle der fehlerhaften französischen aussprache aufdecken und nachweisen kann. Der deutsche zuhörer hört häufig den richtigen fremden laut nicht, weil er selbst seit jahren falsch ausspricht, während der frisch importirte französische lehrer den fehler nicht überzeugend korrigiren kann. Er weiss phonetisch nicht genau, worauf es ankommt, und wo der hebel anzusetzen ist. Häufig fehlt es ihm überhaupt gänzlich an phonetischen kenntnissen und an phonetischer schulung. Es bleibt dann eine zeit lang bei einer rein empirischen zurechtweisung, beim richtigen vor- und falschen nachsprechen, worauf beide teile bald ermüden, sich abstumpfen, um dann am ende, wie der dichter sagt, es gehn zu lassen, wie's gott gefällt.

So viel über missstände auf grammatischem und phonetischem gebiet; wir können aber auch noch weitergehen: wie wichtig ist z. b. für den deutschen bei beurteilung französischer kultur die betonung und richtige einschätzung der rationalistischen weltanschauung der franzosen, die von der unsrigen so sehr abweicht, und wie wenig weiss von diesem gegensatz oft der ausländische lehrer!

Nach dem gesagten dürfte die hohe bedeutung, die die kenntnis des deutschen für den französisch lehrenden in Deutsch-

land hat, wohl zugegeben werden, und damit die unzulänglichkeit, die dem unterricht eines nichtkenners unserer sprache anhaftet. Ich möchte geradezu sagen: der unterricht des lektors fängt in den meisten fällen erst an erspriesslich zu werden mit dem augenblick, wo dieser fortgeht. Der ständige wechsel in der person des lehrers bedingt ein ewiges experimentiren der unerfahrenen, jungen lektoren auf kosten und zum grossen schaden unserer neuphilologischen studentenschaft.

Wie sehr dieser übelstand von den studirenden empfunden wird, wie sehr diese es zu schätzen wissen, dass ein *erfahrener* lehrer ihnen unterricht erteilt, das zeigen die anstrengungen, die von ihnen und von den professoren gemacht werden, um lehrer, die sich praktisch bewährt haben, zu halten. In Göttingen lehrte vor einiger zeit ein lektor, der in seinem fache sehr tüchtiges leistete. Es gelang trotz eifriger bemühungen nicht, seine stellung zu verbessern und ihn dadurch an die universität zu fesseln. In Halle war von ostern 1894 bis ebendahin 1901 ein lektor angestellt, der ausgezeichnete resultate mit seinem unterricht erzielte. Er bekam vor nunmehr fünfviertel jahren einen ruf an eine süddeutsche universität.[1] Als dies unter seinen zuhörern bekannt wurde, entschlossen sie sich zu einer petition, in der sie darum baten, man möge den herrn der hochschule erhalten. Die petition mit etwa 50 unterschriften wurde von dem ordinarius für romanische philologie warm unterstützt. Auch dieses mal war die mühe umsonst. Der lektor verzichtete auf die 1500 mark, die er in Preussen bekam, da man ihm am orte seines neuen wirkungskreises wesentlich grössere vorteile bot. Das war im herbst. Nun war für Halle kein lektor da; es war wohl jemand ernannt worden, der betreffende hat aber die stelle nicht angetreten, und den ganzen winter hindurch war sie unbesetzt. Erst jetzt zu ostern ist ein junger belgier zu der stelle berufen worden. Die kandidaten aber, die jetzt im sommer sich der prüfung unterziehen wollen, haben 6 monate lang den unterricht entbehren müssen, der sie auf die praktischen anforderungen der prüfung hätte vorbereiten können.

Die *gründe für diesen übelstand* sind wohl in erster reihe

[1] Der vortrag wurde im mai 1902 gehalten. *D. red.*

auf pekuniärem gebiet zu suchen, weiterhin aber auch in den anschauungen, die in den massgebenden kreisen und bei den zuständigen behörden in bezug auf die lektorate noch herrschen. Der lektor wird vielfach noch als parlirmeister für die ganze studentenschaft betrachtet und in seiner stellung, seiner aufgabe und seinem gehalt den medizinischen assistenten assimilirt; das lektorat wird als durchgangsposten für junge leute angesehen, und der oftmalige wechsel für richtig und naturgemäss befunden. Nun ist aber im gegenteil der lektor in erster linie immer mehr ein neuphilologischer lehrer geworden, und er muss es in noch höherem grade werden; mit den medizinischen assistenten aber ist er, gerade in aufgabe, stellung und gehalt, keineswegs zu identifiziren. Diese sind junge, in Deutschland approbirte ärzte, die schon die nötigen kenntnisse in ihrer wissenschaft besitzen und jeden augenblick nützliche dienste leisten können. Sie vertreten dasselbe fach wie ihr ordinarius, sie wollen sich in diesem fach vervollkommnen und sich meistens zu universitätslehrern oder spezialisten ausbilden. Die assistentenstellen sind also wirkliche durchgangsposten zur akademischen laufbahn oder zur medizinischen praxis. Von dem frisch importirten lektor aber glaube ich im gegenteil nachgewiesen zu haben, dass er in den ersten semestern gewissermassen im dunkeln umhertappt und zunächst nur ungenügende dienste leisten kann. Vielleicht gelingt es ihm überhaupt nicht, sich in seine eigenartige aufgabe einzuarbeiten. Gelingt es ihm aber, so ist es doch gewiss zu bedauern, wenn er nach durchgemachten lehrjahren wegen ungenügender besoldung wegziehen muss, um wieder einem ebenso unerfahrenen, plan- und vielleicht auch interesselosen landsmann platz zu machen.

Kommen wir jedoch zu den *mitteln, die zu einer besserung der augenblicklichen lage der dinge dienen können.* Von den verschiedenen vorschlägen, die schon gemacht sind, ist vor allem der zu erwähnen, ausserordentliche professuren für praktische, neuere philologie in den etat einzusetzen. Dieser vorschlag ist vor kurzem schon zum teil in wirklichkeit umgesetzt worden, indem je nach Berlin und Bonn ein ausländer als ausserordentlicher professor berufen worden ist. Ein mir bekannter

neuphilologe, der die entwicklung der dinge in Berlin verfolgt hat, schreibt mir darüber folgendes:

„In Berlin scheint man doch vielleicht des guten zuviel auf einmal gethan zu haben. Man hoffte einen namhaften französischen gelehrten und litterarhistoriker gewinnen zu können; die bemühungen in dieser beziehung erwiesen sich aber als fruchtlos, und dies resultat darf nicht weiter wundernehmen. Ein französischer gelehrter von ruf wird es immer vorziehen, eine vollgültige, angesehene stellung in seiner heimat zu bekleiden, als in Berlin in den augen der dortigen professoren den *causeur* oder den *conférencier* zu spielen; diese bezeichnungen haben doch in Deutschland einen nicht ganz angenehmen beigeschmack. Wenn er sich also zu hause schon ein wohlbegründetes ansehen erworben hat, wird er sich hüten, in einer deutschen fakultät eine solche rolle zu spielen. Es gelang nun, einen jungen, noch nicht thätig gewesenen philologen (*agrégé*) zu gewinnen. Dieser dozirt nun schon seit einem semester mit erfolg in Berlin. Seine thätigkeit ist bis jetzt die eines guten lektors gewesen und kann auch keine andere sein: eine wöchentliche stunde vortrag über neuere französische litteratur und drei stunden französische übungen, texterklärungen u. s. w. Es sind also jetzt in wirklichkeit in Berlin zwei lektoren: der eine mit sehr hohem gehalt, sowie mit dem titel und dem rang eines extraordinarius, und der zweite, ebenso guter kenner des französischen, mit deutschem staats- und doktorexamen, mit dem lektortitel und soviel ich weiss, den landesüblichen 1500 mark maximalgehalt. Das richtige scheint mir in der mitte zu liegen, nämlich folgendes: keine übermässig hoch dotirte pfründe, andererseits aber auch für dieselbe thätigkeit und gleichwertigen wissenschaftlichen titel und dieselbe ausbildung etwas mehr als aussicht auf einen hungerlohn von 1500 mark."

Soweit mein gewährsmann. Wie sich nun die verhältnisse auch gestalten mögen, *nur* wenn auch an allen andern universitäten eine solche pekuniäre grundlage geschaffen würde, wäre eine lösung der lektorenfrage auf *diesem* wege möglich.

Ein weiterer vorschlag, dahingehend, etwa analog dem berliner orientalischen seminar ein *neusprachliches zentralseminar*

an demselben ort zu gründen, erscheint mir nicht ganz zweckentsprechend, ich will vorsichtiger sagen, nicht ausreichend. Eine solche zentralisirung ist wohl praktisch bei einem orientalischen seminar, das ganz andere zwecke verfolgt und eine beschränkte anzahl von zuhörern aufnimmt, aber nicht empfehlenswert für die vorbildung zu einem beruf, auf den sich jährlich an jeder einzelnen universität durchschnittlich mindestens 30—40 studirende vorbereiten.

Viel richtiger scheint es mir, auf der grundlage, die einmal geschaffen ist, weiter zu bauen und die bestehende einrichtung der lektorate so zu vervollkommnen, dass sie thatsächlich ihren zweck erfüllen kann. Es ist vor allem darauf zu sehen, dass der praktische lehrer einer fremden neueren sprache und litteratur, der natürlich im ausland geboren oder, wenigstens teilweise, dort erzogen ist, in seiner heimat mindestens zum oberlehrer gut qualifizirt sein, womöglich auch in Deutschland studirt haben muss.[1]

Hier wäre auch der frage näher zu treten, ob auch schweizer und belgier als lektoren zu berufen seien. Allzuviel wichtigkeit ist wohl dieser frage nicht beizumessen. In der französischen Schweiz, wenigstens im kanton Genf, wird kein schlechtes französisch gesprochen, und die genfer thun sich, nicht mit unrecht, auf ihre sprachliche und litterarische tradition etwas zu gute; sind doch auch die bedeutendsten evangelischen kanzelredner Frankreichs aus dem 19. jahrhundert meist genfer gewesen! Auch die belgische aussprache ist, wenn sie auch von der der pariser abweicht[2], doch nicht so von ihr ver-

---

[1] Ich bin mir wohl bewusst, dass die bedingung der qualifikation zum oberlehrer für das fach des *englischen* vielleicht nicht viel praktischen wert hat. Was heisst für England oberlehrerexamen? Es müsste immerhin von dem englischen lektor wenigstens der besuch einer universität und die erwerbung des B. A.-, wenn möglich M. A.-grades verlangt werden, so wenig wert auch für uns in Deutschland diese grade haben mögen.

[2] Auch fällt dem pariser bei den belgiern der häufige gebrauch einiger redensarten auf, wie *savez-vous?* und *n'est-ce-pas?* Franzosen haben denn auch Belgien *le pays des savez-vous et n'est-ce-pas* genannt, eine bezeichnung, die sich schon auf einige der französischen norddepartements (Lille und umgebung) anwenden liesse.

schieden, wie etwa das berliner deutsch von dem leipziger, frankfurter und münchener. Dass allerdings belgier und schweizer nicht franzosen im strengsten sinne des wortes sind, ist natürlich nicht zu bestreiten, ebensowenig wie das vorhandensein kleiner unterschiede in anschauungen, realien u. s. w. Schliesslich ist jedoch auch nicht zu vergessen, dass die gewinnung von schweizern und belgiern oft leichter ist, als die von nordfranzosen. In jedem fall ist auf eine gute akademische vorbildung des lektors bedacht zu nehmen; erst dann werden seine deutschen zuhörer ihm die nötige achtung und das nötige vertrauen entgegenbringen.

Was die *anstellung und besoldung des lektors* anlangt, so dürfte es sich empfehlen, ihn zunächst eine probezeit durchmachen und ihm während derselben eine auskömmliche besoldung zu teil werden zu lassen. Diese probezeit würde als eine jederzeit widerrufliche anstellung zu gelten haben; sie entspräche also den jetzigen verhältnissen, hätte aber den bestimmten zweck, der behörde noch die möglichkeit offen zu lassen, lehrkräfte, die sich nicht bewähren, wieder zu entlassen. Nach ablauf von einigen semestern würde über die definitive bestallung zu entscheiden sein, und zwar in erster linie von dem betreffenden fachordinarius. Ist diese beschlossen, so ist der lektor fest anzustellen mit einem gehaltssatz, der etwa dem eines preussischen oberlehrers oder richters entspricht, dem er auch in bezug auf pension in jeder weise gleichzustellen ist.[1]

Gegen eine anstellung auf lebenszeit sind bedenken geltend gemacht worden. „Ein ausländer," heisst es, „der lange jahre in Deutschland lebt, wird seine muttersprache vergessen oder wenigstens nicht mehr völlig beherrschen." Hier müssen wir uns aber zunächst hüten, die franzosen ohne weiteres nach uns selbst zu beurteilen. Es ist nun leider einmal nicht wegzuleugnen, dass wir deutschen im ausland verhältnismässig schnell in der fremden bevölkerung aufgehen, unsere muttersprache vernachlässigen und unsere deutschen interessen verlieren. Mit den franzosen und engländern liegt die sache jedoch ganz anders; man beobachte daraufhin nur einmal die angehörigen dieser beiden nationen, die sich lange zeit bei uns

[1] Man vergleiche meine anmerkung *N. Spr.* X, s. 220. W. V.

aufhalten, und vergleiche damit unsere landsleute im ausland. Trotzdem gebe ich gern zu, dass eine anstellung auf kürzere zeit, etwa 8—10 jahre, oder noch etwas weniger, ihre vorteile hat[1]; es wird dann von zeit zu zeit frisches blut zugeführt, und der vorteil, wenigstens eine reihe jahre hindurch eine bewährte lehrkraft zu besitzen, geht doch nicht verloren; auch ist ja nicht ausgeschlossen, dass lust und interesse an seinem beruf bei dem inhaber der stelle nachlassen und die universität, an der er wirkt, dann bedauern würde, ihn noch lange jahre weiter besolden zu müssen. Doch spricht gegen die anstellung auf kürzere zeit ein schwerwiegendes bedenken: wir müssen demjenigen, den wir nach einer reihe von jahren in seine heimat entlassen, und der sich wieder einen neuen wirkungskreis suchen muss, ganz andere materielle vorteile gewähren, als einem beamten, dem wir eine feste anstellung geben und damit eine *sichere* zukunft gewährleisten.

Wie diese frage aber auch entschieden werden möge, soviel steht fest: veranlassen wir einen tüchtigen lehrer auf seine karriere in seinem heimatland zu verzichten, so müssen wir ihm dafür bei uns ein äquivalent bieten.

Ein weiterer wichtiger punkt ist die *verbesserung der sozialen stellung des lektors.* Die verleihung des *titels* professor nach einer thätigkeit von mehreren jahren ist vielleicht der passendste weg, diese verbesserung zu erreichen. Ich sage absichtlich der *titel*; um diesen handelt es sich nur. Wird der praktische lehrer im vorlesungsverzeichnis als solcher aufgeführt, so ist trotzdem der unterschied zwischen ihm und den eigentlichen professoren auch schon für den uneingeweihten gekennzeichnet. Dass aber der lektortitel fällt und ein würdigerer dafür erteilt wird, erscheint mir allerdings wesentlich, und gerade der, der dem lehrer an einer höheren schule — der also denselben bildungsgang durchgemacht hat — in erster linie wegen seiner pädagogischen verdienste verliehen wird, dürfte auch hier der passendste sein; kann er doch, unter voraussetzung der annahme der vorausgegangenen vorschläge, nur solchen zuteil

[1] Natürlich ist in diesem fall von der oben erwähnten probezeit abzusehen, oder sie ist zu verkürzen.



werden, die akademische studien und prüfungen hinter sich haben.

Wird die stellung und autorität des praktischen lehrers der neueren sprachen durch all diese massnahmen dem studirenden gegenüber gehoben, so dürfte dazu schliesslich auch folgendes noch ganz wesentlich beitragen: es ist nämlich dringend wünschenswert, dass neben den professoren und den lehrern an höheren schulen, die jetzt in den *prüfungskommissionen* thätig sind, die *praktischen lehrer* an den hochschulen *mitglieder dieser kommissionen* werden. Diesem wunsch ist ja schon hier und da von seiten der regirung entsprochen, und die weitere durchführung dieser einrichtung zu erhoffen. Natürlich bildet diese prüfung nur eine ergänzung des wissenschaftlichen examens und hat sich auf die ergründung des praktischen wissens im französischen oder englischen zu beschränken, d. h. aussprache, fertigkeit im sprechen und im schriftlichen ausdruck, kurz auf das, was gegenstand der neufranzösischen und neuenglischen übungen ist; in manchen fällen wird vielleicht noch die neuere und neueste litteratur in den prüfungsstoff aufzunehmen sein, weil erfahrungsgemäss gerade dieses gebiet oft dem studienkreis des fachordinarius ferner liegt.

Nach berücksichtigung dieser vorschläge liegt jedoch noch die frage nahe: *Woher nehmen wir praktische lehrer der neueren sprachen für unsere universitäten?* Wie bekommen wir tüchtige kräfte, die vor allem in ihrer vorbildung unseren ansprüchen genügen? Nun, soviel ist sicher: wenn die summe, die der staat in Preussen für die lektoren jährlich zahlen will, so hoch ist, dass diese aus ihrer stellung eine lebensstellung zu machen im stande sind, so werden wir zunächst die lektoren, die sich bewährt haben, behalten können, und brauchen sie nicht mehr an andere staaten oder an das ausland abzugeben. Die vorgänge in Göttingen und Halle beweisen doch, dass durch pekuniäre aufbesserung der mangel schon teilweise behoben werden könnte. Das scheint mir auch noch ein anderer umstand zu beweisen: grössere praktische institute Deutschlands, handelsschulen z. b., besitzen vielfach schon lange gute praktische lehrer. Einige unter ihnen würden sich gewiss zu lehrern an unsern universitäten eignen. Warum sollten wir

sie nicht haben können, wenn wir sie bezahlen? Mancher würde wohl lieber dem verbande einer hochschule angehören, als einem praktischen institut.

Um aber auch für einen nachwuchs an guten lehrern zu sorgen, um kandidaten für die einzelnen stellen an der hand zu haben, dürfte es sich vielleicht empfehlen, einem andern vorschlag gehör zu schenken, den ich einem guten kenner der frage verdanke[1]: es studiren auf unsern deutschen universitäten viele junge ausländer, die sich über ihren spätern beruf noch nicht ganz klar sind und zunächst nur philosophische, sprachliche und litterarische kollegien hören. Den neuphilologischen professoren, denen sich die meisten dieser ausländer persönlich vorstellen, ist es leicht, in näheren verkehr mit ihnen zu treten, sie kennen zu lernen, im auge zu behalten und diejenigen, die ihnen als geeignet erscheinen, auf die sprachlehrerkarriere aufmerksam zu machen; so wird es wenigstens in manchen fällen möglich sein, tüchtige kräfte zu gewinnen.

Ich bin mit meinen ausführungen zu ende und möchte zum schluss nur noch folgendes sagen: wir neuphilologen haben wohl alle den wunsch, dass der neusprachliche praktische unterricht an unsern universitäten eine weitere ausbildung erfahre, einer gründlicheren änderung unterworfen werde. Das wichtige amt der modernen praktischen und litterarischen ausbildung unserer künftigen oberlehrer ist eine schöne lebensaufgabe, für welche wir mit der zeit sicher tüchtige kräfte erwerben können. Was aber bis jetzt in dieser sache gethan wurde, war unzureichend. Wir müssen, soweit es in unsern kräften steht, danach streben, dass entscheidende massregeln an *allen* universitäten getroffen werden, um zu festeren und erspriesslicheren verhältnissen zu gelangen. Ob dieser oder jener einzelne vorschlag angenommen wird, oder nicht, ist nicht das wesentlichste. Worauf es zunächst ankommt, ist vielmehr, dass von der regirung thatsächliche förderung in

[1] Auch für manche andere einzelheit in meinen ausführungen bin ich diesem herrn, der leider ungenannt bleiben will, dank schuldig, und möchte nicht versäumen, ihm denselben auch an dieser stelle auszusprechen.



dieser wichtigen angelegenheit zugesagt wird, und dass dieser förderung die pekuniäre grundlage ebensowenig fehlt, wie für den berliner fall. Eingedenk zwar des wortes, dass es leichter ist, pläne zu machen, als auszuführen, und der thatsache, dass man auch in den ministerien mit mancherlei zu kämpfen hat, vor allem sobald die finanzen in frage kommen, und nicht immer kann, wie man will, wagen wir es doch, der hoffnung raum zu geben, dass es für diesen fall möglich sein wird, langgehegten wünschen der neuphilologischen lehrerschaft entgegenzukommen.

*Halle a. S.* Fr. Klincksieck.

---

# BERICHTE.

## BERICHT ÜBER DIE V. HAUPTVERSAMMLUNG DES SÄCHSISCHEN NEUPHILOLOGEN-VERBANDES.

Am 7. september 1902 fand in Oschatz die V. hauptversammlung des S. N.-V. statt. Der festsaal der realschule war von den städtischen behörden und dem leiter der anstalt in dankenswertester weise dem verbande zur verfügung gestellt und mit lorbeerbäumen und blattpflanzen festlich geschmückt worden. Um 11 uhr versammelten sich eine ansehnliche anzahl von ehrengästen und verbandsmitgliedern, unter ersteren die herren bürgermeister Härtwig, superintendent Colditz, schulrat Reil, stadtverordnetenvorsteher Schmorl, realschuldirektor dr. Schmidt, postdirektor Thalemann, steuerrat Gaudlitz, bürgerschuldirektor Haase und vertreter der realschule, des seminars und der bürgerschule, zum teil mit ihren damen.

Von verbandsmitgliedern hatten sich trotz des ungünstigen zeitpunktes und der ausnehmend schlechten witterung 32 besucher eingestellt, davon 10 aus Dresden, 6 aus Leipzig, je 2 aus Döbeln, Freiberg, Mittweida und Oschatz, je 1 aus Altenburg, Chemnitz, Grimma, Leisnig, Meissen, Riesa, Rochlitz und Wurzen, so dass im ganzen 14 städte vertreten waren.

Vom vorstande waren erschienen die herren dr. Reum, vorsitzender, dr. Meier, stellvertretender vorsitzender, dr. Assmann, 1. schriftführer, dr. Besser, kassirer, sämtlich dem vorstand der dresdner gesellschaft angehörend, sowie die herren prof. dr. Scheibner-Leisnig, prof. dr. Fehse-Chemnitz und obl. dr. Lange-Leipzig als beisitzer.

Eingeleitet wurde die versammlung durch den schulchor der anstalt mit dem vortrag des engelterzetts aus Mendelssohns *Elias*: „Hebe deine augen auf zu den bergen“. Nachdem die weihevollen töne verklungen waren, bestieg der erste vorsitzende, herr dr. Reum, das rednerpult und eröffnete die versammlung mit folgender ansprache:

„Hochgeehrte damen und herren!

„Im namen und im auftrage des vorstandes habe ich die ehre, Sie an dieser stätte herzlich willkommen zu heissen, Ihnen für Ihr erscheinen aufrichtig zu danken und die V. hauptversammlung des S. N.-V. hiermit zu eröffnen.

„Mein gruss und mein dank gilt vornehmlich den hochgeehrten damen und herren, die sich aus freundlichem interesse an den uns bewegenden fragen und aufgaben hier als gäste eingefunden haben: in erster linie den hochgeehrten vertretern der stadt Oschatz und dem leiter dieser anstalt, die uns in zuvorkommendster weise aufgenommen, uns die pforten dieses herrlichen saales geöffnet und der versammlung durch schmuck der aula und den herrlichen, herzerwärmenden gesang ein festliches gepräge verliehen haben. Sie alle mögen überzeugt sein, dass der S. N.-V. diese ihn ehrende und auszeichnende höflichkeit voll zu schätzen weiss und seinerseits nicht vergessen wird, dass in dieser stadt die frage der jugenderziehung und jugendbildung, die unsere zeit so lebhaft beschäftigt, auf ein lebendiges interesse stösst.

„Ganz besonderen dank aber auch M. Rameau, der aus weiter ferne, vom Seinestrand her, zu uns geeilt ist, um unsern bestrebungen sein lebhaftes interesse zu bekunden und unserer versammlung durch seine gegenwart, sowie durch künstlerische darbietungen ein festliches gepräge zu verleihen und uns allen einen grossen litterarischen genuss zu verschaffen.

„Gern hätten wir in unserer mitte auch diesmal wieder h. geheimrat dr. Vogel begrüsst, allein er fühlt sich, wie er mir bei meiner persönlich ihm überreichten einladung versicherte, gegenwärtig nicht frisch und wohl genug, heute hierher zu reisen. Er hat mich aber beauftragt, dem S. N.-V. seine besten grüsse zu überbringen und wünscht unsern verhandlungen besten verlauf.

„Zu ungewohnter zeit treten wir dieses jahr zusammen. Und ich habe daher auch allen hier erschienenen verbandsmitgliedern dafür zu danken, dass sie dem rufe des vorstandes auch diesmal, trotz der ungunst der zeitverhältnisse, gefolgt sind. Da unsere satzungen keinen bestimmten versammlungstag vorschreiben, habe ich vielleicht keinen zwingenden grund nochmals auf die veranlassung hinzuweisen, die uns an der beibehaltung des herkömmlich gewählten tages hinderte. Um so mehr treibt mich dazu die pietät. Zum ersten male, hochgeehrte damen und herren, vereinigen wir uns heute wieder, seitdem unser allgeliebter heldenkönig Albert die augen für immer geschlossen. Und wie wir keine versammlung abgehalten, ohne seiner in liebe zu gedenken, so wollen wir heute nochmals im geiste vor ihn hintreten und ihm danken für alles, was er seinem Sachsenlande und dem deutschen reiche gewesen, für alles, was er zur pflege der bildung und erziehung gethan, für alles, womit er auch unsere bestrebungen gewürdigt und gefördert hat. So hell und unauslöschlich, als sein name in den büchern

der geschichte strahlt, die von Deutschlands erhebung und einigung berichten, so fest tragen alle deutschen, in sonderheit alle sachsen sein bild in dankbarem herzen und halten ihm treue übers grab hinaus.

„Und nun noch ein kurzes eingangswort zu unserer tagesordnung. Sie werden gewiss mit befriedigung sehen, hochgeehrte anwesende, dass Ihrer — voraussichtlich wenigstens — keine erregten debatten harren, sondern dass wir einerseits von der ruhigen arbeit berichten werden, welche innerhalb der einzelnen vereine oder auf dem Breslauer neuphilologentage geleistet worden ist; und dass andererseits gebiete berührt werden, die zu beschreiten einem jeden gebildeten einen hohen genuss bedeutet. Themen, welche dem bereich der didaktik und methodik angehören, fehlen diesmal ganz. Und ähnlich war es auch auf den breslauer tagen. Ist es erlaubt, aus diesen thatsachen schlüsse auf den ruhigeren fortgang des reformwerkes zu ziehen? Oder darf man von einem erkalten des anfänglichen feuereifers sprechen? Hat man gar gelegenheit, einen stillstand oder eine abkehr einzelner zu beobachten? Die in Königsberg erscheinende *Zeitschrift für französischen und englischen unterricht* glaubt dergleichen behaupten zu dürfen. Aber die verfasser jener aufsätze übersehen dabei: erstens, dass abhandlungen, mitteilungen und aufsätze nur solange von nöten sind, als eine klärung noch nicht eingetreten ist. Man kann aber von einer noch waltenden unklarheit nicht mehr reden, seitdem ein Münch in seiner *Didaktik und methodik des französischen unterrichts* die tausend oft extremen und einander widersprechenden und doch alle einzelne wichtige wahrheiten bergenden schriften, welche der reformgedanke für und wider hervorgerufen, zu einem festgefügten werke verwebt hat, das der reformbewegung schönstes denkmal geworden ist. Er hat darin allen bestrebungen und vorschlägen gehörig auf den grund geleuchtet, ist jeder einzelströmung nachgegangen und hat alle kräfte, die sich bethätigt haben, zu gemeinsamer dienstleistung gezwungen und so die mächtige strömung gezeichnet, die in ruhiger sicherheit uns alle einer neuen zeit entgegenträgt.

„Zweitens übersehen sie, dass die vertreter der reform eine ganze reihe von wohlthätigen änderungen erreicht haben, die zunächst erst einmal dankbar benutzt werden müssen, und die allen neuphilologen bereits seit jahren zu gute kommen: ich nenne nur die *reisestipendien*, die französischen und englischen *lektoren* an den universitäten, die *rezitatoren* für die schulen, die universitätsferienkurse, den schülerbriefwechsel und die mancherlei nach neuen grundsätzen verfassten klassikerausgaben; ganz zu schweigen von den vielen bewährten, unterrichtstechnischen dingen, die sich selbst in neuen ausgaben von lehrbüchern finden, welche ursprünglich nach der übersetzungsmethode geschrieben waren. So gewinnt die reform an einfluss und ausdehnung mitten im lager ihrer gegner; *sie beginnt zu herrschen*, indem sie mehr und mehr *dient*. Der eminente vorteil des fremdsprachlichen an-

schauungsunterrichts erobert dem Hölzelschen bilde eine stätte, wo sonst nur Ploetz waltet, und wie das helle sonnenlicht neben pforten und fenstern, die sich ihm willig öffnen, auch durch ritzen und spalten eindringt, durch die es seinen eingang erzwingt, so schimmert der gedanke, dass die sprache gesprochen sein will und anspruch auf lebendige behandlung hat, durch die dürren einzelsätze hindurch und reizt so manchen lehrer zum versuche, an den und jenen satz anzuknüpfen und so das losgelöste, fast erstarrte bruchstück irgend einer darstellung oder erzählung vorübergehend zu einigem leben zu wecken.

„Und endlich übersehen jene gegner der reform, dass deren einfluss durch die neuen *preussischen lehrpläne* von 1901 und — schauen wir über die grenzen unseres landes hinaus — erst recht nachdrücklich in den *französischen* prüfungsordnungen von 1902 auf jahrzehnte hinaus verbürgt wird. Denn die dort gesteckten *ziele* setzen die anwendung der *direkten methode* voraus und zwingen die sich jetzt heranbildenden lehrkräfte, sich im sinne der reform in die einst zu lehrende sprache einzuleben. Denn die lehrziele bestimmen die lehrmethode. — Ja, wie mehrere im letzten jahre veröffentlichte und zur einführung empfohlene unterrichtswerke beweisen, sogar in England breitet sich die direkte methode siegreich aus und bringt rückwirkend an den universitäten wandlungen in reformfreundlichem sinne hervor.

„Nirgends also lässt sich ein stillstand erkennen, der einem rückgange gleichzuachten wäre, sondern die direkte sprachbehandlung gewinnt an boden und einfluss auf der universität wie in der schule, in und ausserhalb Deutschlands.

„Die freunde der reform dürfen also der entwickelung der dinge zuversichtlich entgegensehen, zumal bei uns in Sachsen, wo sie sich in friedlichster weise vollzieht und jede anstalt vorläufig noch nach massgabe der jeweiligen lehrkräfte ihre eigenart wahren darf: ein gütiges gewährenlassen, bei dem der persönlichen freiheit des einzelnen im weitesten sinne rechnung getragen wird. Es soll uns heute die frage nicht beschäftigen, was sich aus diesem übergangsstadium im laufe der zeit entwickeln wird. Jedenfalls ist uns die jedem einzelnen gewährte freiheit einerseits ein teures pfand für das grosse vertrauen, welches die oberste schulleitung in uns setzt, andererseits ist sie uns eine gewähr für die auch ferner unbefangene gegenseitige wertschätzung der mitglieder untereinander (ganz gleich, welchem didaktischen bekenntnisse sie angehören), die unser bisheriges zusammenstehen und zusammengehen gekennzeichnet hat. Möge auch die heutige versammlung dafür ein neuer beweis werden, und möge sich das band immer fester knüpfen, das uns umschlingt!"

Hierauf richtete der direktor der realschule, herr dr. Schmidt, folgende ansprache an die versammelten:

„Hochgeehrte damen und herren!

„Als mir im februar dieses jahres durch den vorsitzenden des

S. N.-V., herrn dr. Albrecht Reum, zum ersten male kunde davon wurde, dass der S. N.-V. uns mit seinem besuche beehren wolle, empfand ich lebhafte genugthuung, denn es ist für jede schule eine freude und ehre, wenn sie ihren festsaal öffnen darf bei einer gelegenheit, die nicht in direktem zusammenhang mit ihr steht. Um so grösser aber ist die freude, wenn sich bei dieser gelegenheit männer versammeln, um in ernster arbeit früchte zeitigen zu helfen, die weiten kreisen und der schule selbst zu gute kommen.

„Indem ich Sie, hochgeehrte damen und herren, von herzen begrüsse, danke ich Ihnen zugleich aufrichtig, dass Sie diese räume gewählt haben, und ich darf die versicherung hinzufügen, dass sie von unserer städtischen behörde gern und mit grosser bereitwilligkeit zur verfügung gestellt worden sind. — Ich begrüsse Sie auch namens des ortsausschusses, der die leider allzu bescheidenen anforderungen mit freude und leichter mühe erfüllen konnte.

„Hochgeehrte damen und herren! Kein anderes wissenschaftliches gebiet hat in den letzten jahrzehnten so lebhafte, so grosse wandlungen erfahren, sich in so lebhafter gährung befunden, wie das der neueren philologie, wenigstens soweit es mit der schule in zusammenhang steht. Die neueren sprachen haben gebieterisch und mit erfolg weiteren raum und die stellung verlangt, die ihnen nach ihrer bedeutung für das öffentliche leben und für die hohe kulturentwicklung der gegenwart zukommt. Sie haben auch veraltete und zum teil verknöcherte methoden des unterrichts mit kritischem auge angegriffen und neue methoden zur annahme gebracht, bei denen sich freilich manches noch klären muss. Solches thun fordert ernste, energische und vor allen dingen gemeinsame arbeit. Einen grossen teil dieser arbeit dürfte Ihr verband geleistet haben und noch leisten. Der S. N.-V. steht ja wohl mit recht im rufe grosser rührigkeit, und freudiges, fröhliches leben ist seit seinem bestehen eines seiner vornehmsten kennzeichen gewesen. Auch heute harrt Ihrer arbeit, ich wünsche Ihnen, dass diese arbeit eine gedeihliche, eine gesegnete sein möge. Wenn aber die arbeit gethan, dann gönnen Sie sich auch noch einige stunden der erholung, damit das erinnerungsbild, das Sie von unserer ruhigen, aber gastlichen stadt mit hinwegnehmen in Ihre heimat, einen freundlichen abschluss gewinne."

Nachdem der vorsitzende dem herrn redner für alle seine bemühungen um das gelingen des verbandstages und den behörden nochmals für ihre freundliche bereitwilligkeit gedankt hatte, regte er an, an seine majestät den könig von Sachsen, unter dessen regirung der verband zum ersten male tagte, ein huldigungstelegramm abzusenden, eine anregung, der die versammlung einstimmig unter zeichen lauten beifalls beitrat.

Hierauf genügte der vorsitzende der ernsten pflicht, der seit der letzten hauptversammlung dem verbande durch den tod entrissenen

mitglieder zu gedenken. Drei eifrige vertreter der neueren philologie, sämtlich mitglieder der dresdener gesellschaft, hat der tod frühzeitig aus ihrem gesegneten wirken abgerufen: es sind prof. dr. G. Franz vom Wettiner gymnasium in Dresden, obl. dr. M. Thümmig vom Annenrealgymnasium in Dresden und obl. B. Elle von der Fürstenschule in Meissen. Zum ehrenden gedächtnis der dahingeschiedenen erheben sich die versammelten von ihren plätzen.

Dann erhält der 1. schriftführer, dr. Assmann, das wort zur verlesung des folgenden jahresberichtes:

„Die thätigkeit des schriftführers hat sich im verflossenen jahre im grossen und ganzen in derselben weise wie in den vorangegangenen abgespielt, und so dürfen Sie nichts durch neuigkeit überraschendes in dem folgenden kurzen bericht erwarten. Immerhin bringt er den erfreulichen beweis für das weitere blühen und gedeihen des verbandes.

„Was zunächst die anzahl der mitglieder anbetrifft, so zeigt sich die erfreuliche thatsache, dass trotz des austretens und des beklagenswerten ausscheidens mehrerer mitglieder durch den tod ein zuwachs zu verzeichnen ist. Während die mitgliederzahl im vorigen jahr 297 betrug, beziffert sie sich in diesem jahre auf 306. Es sind ausgetreten oder ausgeschieden durch den tod 7 ordentliche mitglieder und 1 dame; eingetreten sind 8 ordentliche mitglieder, 7 ausserordentliche mitglieder und 2 damen.

„Nach wie vor sind die drei mitgliederzentren Dresden, Leipzig und Chemnitz. Es folgt zunächst der dresdener bericht.

„‚Die sitzungsabende der Dresdener gesellschaft, die gegenwärtig 68 mitglieder zählt, gestalteten sich im verflossenen geschäftsjahr recht lebhaft.

„‚In der 1. sitzung hatte die gesellschaft die freude, herrn prof. Michel Jouffret aus Marseille begrüssen zu können. Er sprach über die *philosophie Victor Hugos.* Den folgenden abend füllte der bericht des herrn dr. Konrad Meier aus über die diesjährige *versammlung der deutschen philologen und schulmänner in Strassburg.* — Den nächsten vortrag hielt herr dr. Albrecht Reum *über die neusprachliche reformbibliothek.* Zugleich wurden in dieser sitzung von herrn prof. Schumann 120 französische städte und landschaften mit dem projektionsapparat vorgeführt. — Zur nachfeier des 24jährigen stiftungsfestes behandelte herr direktor dr. Wuttig in englischer sprache das thema: *Irland und die irländer.* In der nächsten sitzung sprach herr dr. Ssymank über *Oxford und seine hochschulkurse.*

„‚Weiter sprach herr obl. dr. Rahn über die *einführung des genrebildes in den fremdsprachlichen unterricht.* Die versammlung nahm 3 thesen einstimmig an. — In der letzten sitzung behandelte Mr. Allan in englischer sprache: *The Influence of the Bible on Spoken English.*

„‚Zu lebhaftem dank ist die gesellschaft herrn prof. Schumann verpflichtet, der ihr 120 projektionsbilder über Frankreich stiftete, sowie

herrn verlagsbuchhändler dr. Händcke, der diesem geschenke eine weitere gabe von 100 bildern über England hinzufügte. Zu demselben zwecke stellte herr dr. Konrad Meier 40 mark zur verfügung. Damit ist ein erfreulicher anfang gemacht, eine wichtige aufgabe des neusprachlichen unterrichts erfolgreich zu unterstützen.

„,In grossem entgegenkommen hat ferner die generaldirektion des kgl. hoftheaters schülern zu ermässigten preisen eintritt zum zyklus Molièrescher stücke gewährt. 300 schüler haben von diesem entgegenkommen gebrauch gemacht. Wenn man bedenkt, dass von den karten die hälfte auf eine anstalt fiel, so darf wohl gesagt werden, dass die gebotene gelegenheit von anderen seiten nicht genügend benutzt worden ist.

„,Der vorstand hat im laufenden geschäftsjahr bestanden aus den herren: dr. Reum (1. vorsitzender), dr. Meier (2. vorsitzender), dr. Besser (kassenwart), dr. Assmann (1. schriftführer) und dr. Spiess (2. schriftführer).'

„Über das leben im Leipziger verein berichtet der 1. schriftführer, herr dr. Plügge, folgendes:

„,Im Leipziger verein für neuere philologie hat unter dem vorsitze des herrn prof. Knauer während des verflossenen vereinsjahres ein reges wissenschaftliches leben geherrscht. Durch die mannigfaltigsten vorträge, diskussionen und bücherbesprechungen wurde allen reiche anregung geboten. Auf der 1. vereinssitzung, mitte oktober, hielt vor äusserst zahlreicher versammlung der in Deutschland bereits wohlbekannte herr prof. Jouffret-Marseille einen fesselnden vortrag über *A. Daudet psychologue*, nachdem er nachmittags vor den schülern der hiesigen höheren lehranstalten rezitirt hatte, von herrn prof. Hartmann dazu gewonnen. Auf der novembersitzung sprach frl. dr. Windscheid in anziehendster weise über *George Sand als mensch und als künstlerin*. An einem andern abende unterzog herr prof. Wülker die 1897 begonnene *Byron-ausgabe* und ihr verhältnis zu den früheren ausgaben einer genaueren prüfung. Herr obl. Baumann-Torgau ging ausführlich auf *die frage nach dem ursprunge und der entwickelung der deklination, besonders der romanischen*, ein, sie zurückverfolgend bis ins indogermanische. Herr dr. Raab berichtete eingehend über seinen vorjährigen *aufenthalt in Frankreich*, und vorzüglich über seine studienreise in der Provence. *Gabriele d'Annunzio und seine stellung in der litteratur* war auf einer andern sitzung das vortragsthema des herrn Baron de Locella aus Dresden. Herr prof. Schneider-Altenburg schilderte in einem längeren berichte den verlauf der *versammlung der leiter von reformschulen in Kassel im november 1901* und die von ihm auf derselben empfangenen eindrücke. Herr prof. Hartmann wies an mehreren abenden empfehlend hin auf eine neue reihe *Hölzelscher bilder zum schulgebrauch*, auf die von Filoz-Paris herausgegebene *Revue des cours et conférences*, sowie auf die *Causeries françaises* von André-Lausanne, und erstattete

einen ausführlichen bericht über *die entwickelung des internationalen briefwechsels im jahre 1901.* Weiterhin besprach der vorsitzende den 11. und 12. band der Molière-ausgabe in der sammlung der *Grands Ecrivains* und einige die französische orthographiereform und das moderne französisch betreffende schriften von Rohde. Bei jeder wissenschaftlichen sitzung hatte herr dr. Seele eine grössere anzahl neuerer bücher ausgestellt. Die sitzungsberichte wurden ausführlich im *Leipziger Tageblatt* veröffentlicht. Auf dem zu pfingsten in Breslau abgehaltenen neuphilologentage war der verein vertreten durch den bibliothekar der hiesigen zentralbibliothek, herrn prof. Wilke, sowie durch die herren prof. Knauer und obl. Baumann. Der verein hatte nach längeren beratungen für diese tagung den antrag eingebracht, es möge der zentralbibliothek eine stete unterstützungssumme von 300 m. bewilligt und zu deren aufbringung der jährliche vereinsbeitrag auf 1,50 m. erhöht werden; letzteres wurde auf 2 jahre bewilligt und angenommen, die unterstützung der bibliothek aber — sogar in gestalt einer nur einmaligen zahlung von 300 m. — mit geringer majorität abgelehnt. Die zahl der vereinsmitglieder belief sich im juni 1902 ungefähr auf 60.'

„,Der Chemnitzer verein für neuere philologie', so berichtet herr prof. Fehse, ,hielt in seinem vierten vereinsjahre 1901/1902 in der zeit vom 29. X. 1901 bis 4. III. 1902 sechs sitzungen ab. In denselben sprachen herr Grämer über *bilderbenutzung im französischen anfangsunterricht*, herr Forest über *Ruy Blas par Victor Hugo*, herr prof. dr. Fehse über den *französischen rhythmus in prosa und vers,* herr dr. Diebler über *das französische theater* mit vorführung eines aus Schefflers sachbogen hergestellten modells, herr vizekonsul Felkin über *The Roycrafters, an American departure of literature and socialism.* In einer sitzung wurde aus dem Oxforder studentenroman *The Adventures of Mr. Verdant Green* von Cuthbert Bede, pseudonym für Ed. Bradley (1827—1889), das erste kapitel gelesen und kommentirt. Die berichte über die sitzungen wurden, mit ausnahme des letztgenannten, im *Chemnitzer Tageblatt* veröffentlicht. Auf veranstaltung des vereins hatte am 15. august 1901 in der aula des realgymnasiums vor einer zahlreichen zuhörerschaft von schülern und erwachsenen ein rezitationsabend des herrn Jouffret stattgefunden, an den sich ein vortrag über *Alphonse Daudet psychologue* anschloss. Eine anzahl mitglieder hatte auf anregung des für neusprachliche lektüre vom D. N.-V. eingesetzten kanonausschusses die von der Velhagen & Klasingschen verlagsfirma übersandten bände und zahlreiche andere in der schulpraxis erprobte rezensirt. Die mitgliederzahl beträgt gegenwärtig 44, die sitzungen waren durchschnittlich von 18 personen besucht. Der vorstand bestand aus den herren prof. dr. Fehse, dr. Gäbler, dr. Rucktäschel. Bei der für das kommende vereinsjahr bereits vorgenommenen neuwahl hatten die herren Fehse und Rucktäschel gebeten, von ihrer wiederwahl abzusehen, und es

wurden gewählt die herren dr. Gäbler als vorsitzender, dr. Steinbach als dessen stellvertreter und kassirer, dr. Diebler als schriftführer.‘

„Der bericht des herrn prof. dr. Hartmann über die zentralstelle für internationalen schülerbriefwechsel ist sehr kurz:

„Unter hinweis auf den ausführlichen bericht über die thätigkeit der *Deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel*, der den mitgliedern demnächst zugehen wird, beschränkt sich der verwalter derselben, herr prof. M. Hartmann, an dieser stelle auf folgende mitteilungen: ‚Die zahl der deutschen anmeldungen betrug im verflossenen geschäftsjahr 1796, die der verteilten ausländischen adressen 1783. Von den 127 beteiligten deutschen schulen hatten 85, d. h. 67 %, bereits früher angemeldet. Die gesamtzahl der deutschen anmeldungen seit 1897 bis ende juni 1902 betrug 10624.

„‚Auch im vergangenen jahre ist die einrichtung wiederholt zum gegenstande pädagogischer und publizistischer erörterungen gemacht und damit der beweis geliefert worden, dass das interesse dafür ungeschmälert andauert. Besondere erwähnung verdient die thatsache, dass die neue französische lehrordnung für den neusprachlichen unterricht der höheren schulen Frankreichs vom 31. mai 1902 den schülerbriefwechsel ausdrücklich empfehlend erwähnt, die erste sanktion der art, die der einrichtung von amtlicher seite zu teil wird.

„‚Der zu ostern d. j. veröffentlichte 2. band des *Jahrbuchs für internationalen schülerbriefwechsel*, bei dem der verwalter der zentralstelle wieder als mitarbeiter beteiligt gewesen ist, hat eine sehr freundliche aufnahme bei den beteiligten gefunden und in seiner art zur weiteren befestigung der einrichtung beigetragen. Ein 3. band soll ostern 1903 erscheinen und nach vorheriger subskription bei der zentralstelle wieder zum preise von 50 pf. pro exemplar erhältlich sein, während später der preis 1 mark beträgt. Geeignete beiträge werden bis zum 1. januar 1903 erbeten, vorschläge für verleihung von preisen an würdige korrespondenten bis ende januar. Noch möge darauf hingewiesen werden, dass der absatz des jahrbuches diesmal bedeutend stärker gewesen ist als im ersten jahre, dass aber auch jetzt noch viel fehlt zur deckung der herstellungskosten, für die bisher in hochherziger weise Mr. W. T. Stead aufgekommen ist. Die beteiligten werden daher erneut um unterstützung des gemeinnützigen werkes gebeten.‘

„Die *Zentralstelle für schriftstellererklärung* ist nach den bekannten grundsätzen weiterverwaltet worden. Erfreulicherweise ist sie wiederholt für neuzubearbeitende ausgaben in anspruch genommen worden und hat da in den meisten fällen auskunft erteilen können.

„Aus alledem geht hervor, dass nach wie vor reges, rühriges treiben im S. N.-V. herrscht, und da die sitzungsberichte der grösseren gesellschaften allen mitgliedern zugeschickt werden, so kann man die zuversicht hegen, dass diese arbeit einen aller orten anregenden und anspornenden einfluss ausübt. Darin aber erblickt der vorstand einen

reichen lohn für die aufopfernde thätigkeit, zu der sich einzelne seiner mitglieder im interesse des gesamten verbandes und der gemeinsamen sache stets bereit finden müssen. So wird auch die bewegung auf neusprachlichem gebiete immer weiteren gedeihlichen fortschritten entgegengehen."

An die verlesung des jahresberichtes schloss sich eine kurze besprechung. Auf anregung von herrn prof. Hartmann kam man dahin überein, dass die beamten des verbandes, besonders der schriftführer, ihre erfahrungen schriftlich niederlegen und ihren nachfolgern übermitteln sollen, damit die geschäftsführung auf grund praktischer erfahrung in feste, vorgezeichnete bahnen gelenkt werden kann. Weiterhin billigt man eine kleine, aus den breslauer beschlüssen sich ergebende änderung im wortlaut des 2. abschnittes der satzungen.

Den festvortrag hielt herr obl. dr. Besser über *John Ruskin*. — Ausgehend von den neuesten bestrebungen, der kunst eine erhöhte pflege in der schule einzuräumen, behandelte der herr redner in kurzen umrissen das leben und wirken John Ruskins, der als erster vorkämpfer jener auf verallgemeinerung des kunstverständnisses hinzielenden bestrebungen angesehen werden kann. Ausführlicher wurde die jugend und entwicklungszeit Ruskins besprochen und dann seine thätigkeit als kunstschriftsteller und seine eigentümliche religiös-philosophische auffassung vom wesen der kunst an der hand zahlreicher beispiele aus seinen werken dargelegt. Ruskins schriftstellerische thätigkeit als gesellschaftskritiker und seine versuche, auf praktischem wege eine neue gesellschaftsordnung anzubahnen, wurden nur kurz gestreift, da sie für die schule nicht in betracht kommen können. Endlich wies der herr vortragende auf Ruskins meisterschaft als prosaschriftsteller hin und sprach zum schluss den wunsch aus, dass Ruskins schriften in geeigneter auswahl für die schule nutzbar gemacht werden möchten.

Reicher beifall lohnte dem festredner für seine fesselnden ausführungen, die den teilnehmern eine so eigenartige, und durch ihre schlichte grösse ins riesenhafte wachsende persönlichkeit in ihrem wirken und weiterwirken auf kommende geschlechter vor augen stellten.

Nachdem der vorsitzende herrn dr. Besser in warmen worten den dank der versammlung ausgesprochen hatte, trat eine kleine pause ein, die dazu benutzt wurde, die dankbar entgegengenommenen ausgaben von *Englischen und französischen schriftstellern der neueren zeit* zu besichtigen, die von C. Flemings verlag in Glogau zur hauptversammlung übersandt worden waren. Gleichzeitig wurden die herren auf die ausliegenden prospekte der sammlung und auf eine ankündigung einer französischen veröffentlichung: Liet, Professeur au Collège d'Autun, *Traité de Prononciation française*, aufmerksam gemacht.

Nach der pause wurde der versammlung ein künstlerischer genuss reinster art durch das freundliche entgegenkommen eines hervorragenden rezitators, M. Rameau vom Odéon in Paris, geboten.

M. Rameau, der bei der grossen Victor Hugo-feier von der stadt Paris mit dem festvortrag im Théâtre du Châtelet beauftragt war, hatte auch in Oschatz zwei dichtungen des grössten aller französischen lyriker gewählt: *Lorsque l'Enfant paraît* und *Les pauvres Gens* (beide in Hartmanns ausgabe, Stolte nr. 23). Die beiden nummern boten ihm gelegenheit, sich als vollendeten meister der vortragskunst zu zeigen. M. Rameau verfügt über ein sonores, ausgezeichnet geschultes organ, auf dem ihm alle register zur verfügung stehen, um in feinster abtönung und ohne jede aufdringlichkeit die ganze reihe der empfindungen wachzurufen, von den zartesten, innigsten gefühlen der elternfreude bis zu den gewaltigen stimmen der entfesselten natur, des tiefsten leides und der bängsten sorge. Das holde gedankenspiel, das um das geliebte kind webt, kam ebenso zu herzen gehend zum ausdruck, wie die grossartige plastik der *Pauvres Gens.* Der süsse wohllaut, aber auch die gewaltige kraft der Hugoschen poesie klopfte mit unwiderstehlicher gewalt an die herzen der zuhörer. Das bewies der kaum enden wollende beifall, der nach dem letzten aufatmenden *Les voilà!* den saal durchbrauste. Gleich dankbar nahm die versammlung die zugegebene fabel Lafontaines, *Le Meunier, son Fils et l'Ane,* auf, deren köstliche naivetät ebenso zur wirkung kam, wie der drollige humor in Daudets *Abbé de Cucugnan,* den M. Rameau beim festmahl zum besten gab, und der allgemeine heiterkeit erregte.

Der vorsitzende machte sich zum dolmetsch des reichen beifalls, dankte dem gaste des verbandes in seiner muttersprache auf das herzlichste und sprach ihm zum schluss die hoffnung aus, dass wir ihn in Deutschland recht bald wiedersehen mögen. Daran schloss er seinen bericht über die X. jahresversammlung des Deutschen neuphilologenverbandes in Breslau. Da *N. Spr.* X, heft 4 und 5 bereits ein ausführlicher bericht über diese tagung enthalten ist, teilen wir nur das mit, was als ergänzung dienen kann.

„Am nachmittag des 20. mai fand die vorversammlung des vorstandes und der delegirten in der universität statt. Sie erhebt sich in äusserlich ziemlich schmucklosen formen am ufer der Oder und schliesst nach norden die hauptverkehrsader der stadt wie ein vorgelagerter grosser riegel ab. Es ist die einst vom kaiser Leopold den jesuiten zur begründung einer universität überlassene alte burg. Ungefähr in der mitte des langen, ziegelgedeckten giebeldaches erhebt sich ein vierkantiger turm, die sternwarte. So schlicht das gebäude von aussen ist, so prunkvoll ist es stellenweise im innern, besonders seine reich und etwas phantastisch geschmückten säle, an ihrer spitze die grosse Aula Leopoldina. Es ist ein langer, flachgewölbter raum in barockstil. Wände und decke sind reich bemalt, an den fensterpfeilern finden sich bildnisse von herrschern und päpsten, überlebensgrosse marmorstandbilder deutscher kaiser stehen zu beiden seiten des grossen doppelkatheders, auf den simsen lagern engel, die teils szepter, teils

schwerter halten. Zu beiden seiten des oberen katheders tragen goldene adler eine guirlande von vergoldetem lorbeer, über der strahlend die weisse büste s. maj. des deutschen kaisers, Wilhelms II., im helmschmuck emporragt. Zu beiden seiten der estrade melden riesige gedenktafeln die namen der im kriege gefallenen studenten der breslauer universität."

Einem wunsche verschiedener mitglieder der Dresdner gesellschaft folgend, schilderte nun der berichterstatter vor allem die eindrücke, die er von den besonders hervortretenden persönlichkeiten gewonnen hatte, und bei deren wiedergabe er dank seinem mimischen talente die einzelnen vertreter scharf charakterisirte.

„Schon in der vorversammlung liessen sich in dieser beziehung interessante beobachtungen anstellen. Herr universitätsprofessor dr. Appel, ein noch junger, lebhafter und liebenswürdiger herr, führte den vorsitz. Man stellte zunächst fest, wieviel stimmberechtigte vertreter zugegen waren, und erkannte den professoren der technischen hochschulen denselben stimmberechtigten sitz zu, wie denen der universitäten. Nach verlesung des geschäfts- und kassenberichtes entspinnen sich recht bewegte debatten. Der von den leipziger tagen her wohl allen bekannte herr prof. Wendt tritt zuerst mit seinen im tone der gleichgiltigkeit vorgebrachten, meist aber einen angriff enthaltenden fragen, zusätzen, sachlichen berichtigungen hervor, bei deren zäher verteidigung er zeitweise sehr energisch wird. Vornehm in haltung und form giesst dann herr geheimrat prof. Schipper aus Wien in freundlichen und treffenden worten öl auf die bewegten fluten. Stürmisch verlangt der im gegensatz zu seinem äusseren so jugendlich gebliebene prof. Stengel aus Greifswald das wort. Hinter seiner scheinbar missbilligenden miene und dem etwas schnarrenden ton steckt meist ein versöhnender gedanke, dem jeder gern zustimmt; er besitzt die kunst, den nagel auf den kopf zu treffen und in bewegter, an den gesunden menschenverstand appellirender rede rasch eine klärung herbeizuführen.

„Zum ersten male trat herr prof. Schröer aus Köln hervor, ein kleiner untersetzter herr, mit schwarzem bart und schwarzen, funkelnden augen. Er bewies in seinen reden ein nicht gewöhnliches mass von temperament, und seine scharfen erklärungen lassen für die XI. versammlung, die unter seinem vorsitz stattfinden wird, sehr lebhafte debatten von wenig friedfertigem charakter erwarten.

„Im ganzen brachte die vorversammlung keine sehr angenehme stimmung hervor. Man schied ein wenig betroffen und nicht sehr erhoben, um sich zur begrüssung der verbandsmitglieder in das Palastrestaurant zu begeben. Aber auch hier erhoben sich die festwogen infolge verschiedener umstände nicht viel über ein mattes ebben.

„Am nächsten tag eröffnete herr prof. Appel die sitzung in der Aula Leopoldina (s. *N. Spr.* X, 208 ff.).

„Endlich brachte herr prof. Breul, der seit einigen Jahren durch seine broschüre über ein zu gründendes *reichsinstitut in London* so oft

genannte gelehrte, die grüsse der *Modern Language Association.* Die grosse stattliche gestalt des herrn prof. Schweitzer und seine art zu reden war den meisten von den leipziger tagen her bekannt. Mit um so grösserer spannung richteten sich aller augen auf prof. Breul, einen eher kleinen als mittelgrossen, frischen, höchst sympathischen mann, der durch seine weiche, wohlklingende stimme, seine freundlichen augen und vor allem durch die wärme und herzlichkeit seiner worte alle herzen im sturme gewann. Er sprach natürlich als geborener deutscher fliessend deutsch, nur hier und da verriet sein tonfall, dass er in den letzten 15 jahren seines lebens mehr englisch als seine muttersprache gesprochen hatte. In der weise wie auf den neuphilologentagen in Wien und Leipzig in aller gedächtnis die freundliche, frische und markige gestalt eines Walter geblieben, so wird sich niemand der breslauer verhandlungen erinnern, ohne mit freuden der aussergewöhnlich sympathischen erscheinung prof. Breuls zu gedenken.

„In der debatte über die Klincksieckschen thesen über die anstellung und besoldung von lektoren nahmen naturgemäss die herren von der universität vor allem das wort. Alle stimmten darin überein, dass die einrichtung noch nicht den wünschenswerten grad der vollkommenheit erreicht habe, und alle sprachen mehr oder minder nachdrücklich für die unbedingte annahme der thesen. Da erhob sich herr geheimrat Münch, der wiederum von den meisten mit grösster spannung betrachtet wurde, und der in seinem feinen, vornehmen auftreten etwas gebietendes hatte, wiewohl er nur über eine sehr schwache, durch hüsteln häufig unterbrochene stimme verfügte und den eindruck grösster bescheidenheit und höflichkeit machte.

„Der zweite verhandlungstag war vornehmlich der aussprache über die vorbildung der lehrer der neueren sprachen gewidmet (*N. Spr.* X, 233 ff. u. 275 ff.).

„Liess man sich von Breul und Thiergen gern den weg in eine verheissungsvolle zukunft weisen, so wendete man sich, von den kühlen, sarkastischen eingangsworten des herrn prof. Wendt eingeladen, mit nüchternem sinne nun dem boden der wirklichkeit zu. Er schleuderte in den sonnigen sommertag mit seinem alles vergoldendem lichte, den seine vorredner uns enthüllt hatten, zu rascher klärung und entzauberung der hörer den donnerkeil seines beissenden witzes und wandte sich an die herren geheimräte Münch und Wätzoldt mit der bitte, sich an der debatte mit ihren wertvollen äusserungen nicht zu spät zu beteiligen, kurz, er schlug einen etwas herberen ton an, der sicher das verdienst hatte, der debatte von vornherein engere schranken zu ziehen. Sie würde aber trotzdem endlos geworden sein, hätten nicht die herren Münch und Wätzoldt bald das wort ergriffen. Mit seiner ruhigen klarheit, seinem versöhnlichen wesen und seinem alles rasch überschauenden und verarbeitenden geiste brachte herr geheimrat Münch rasch ordnung in das wirrsal der meinungen.

„‚Wie ein aufgerufener schüler‘ — das sind seine eigenen worte — ‚stehe er da, um sein sprüchlein zu sagen.‘ Dabei sprach er beherzigenswerte worte eines weisen, der seinen hörern an massvoller ruhe und weltkenntnis weit überlegen ist.

„Am abend dieses tages fand in Böttchers festsälen ein kommers statt, bei dem es sich zeigte, dass auch der schlesier echte gemütlichkeit kennt und pflegt. Hier wurde von den studenten ein kleines altfranzösisches lustspiel geboten, die zukunft des neuphilologen in witzsprühenden reimen besungen und zum schluss ein kleines deutsches schelmenstück aufgeführt: *Die professeuse oder der überhölzel*, worin unsere zeit als überwunden dargestellt wird. Die lehrstühle an den universitäten sind mit gelehrten damen besetzt, zu denen sich damen und herren in umgekehrtem zahlenverhältnis drängen wie jetzt. Die hörer lauschen den offenbarungen einer professeuse, die ihre untersuchungen über das bilaterale *l* der tungusen vorträgt.

„Sie hat einen bemerkenswerten unterschied zwischen west- und osttungusen festgestellt, die zungenwölbung bei diesen als parabel, bei jenen als hyperbel erkannt, deren koordinaten auf 27 dezimalstellen berechnet und beim studium ihrer alveolaren zisch- und reibelaute wichtige beziehungen zu den isohypsen unter dem 35. breitengrade entdeckt. Sie schildert deren entwicklung im laufe der ersten fünf jahrtausende des tertiär-zeitalters zunächst beim plesiosaurus macrocephalus.

„Mitten in ihrer vorlesung über moderne phonetik verrät sie im überschwange des glücks ihren ‚geehrten über- und unterkommilitonen‘ eine zweite epochemachende entdeckung, und zwar stützt sich, wie sie mit einiger überwindung hinzufügt, ihre wichtige entdeckung in unterster lage auf ein männliches wesen, aber das einzige, das in unserm zeitalter anspruch auf beachtung hat, auf den genialen Hölzel. Durch ihn habe die welt erst anschauen gelernt, und damit habe er die herrschaft des weibes begründet. Sie aber habe den sach- und stoffhölzel durch den ideenhölzel, den überhölzel, überwunden. Ein für alle uneingeweihten weisses blatt wird entfaltet, das abbild des undeterminirten, des infiniten, des unendlichen. Es ist das in nebel aufgelöste Hölzelsche winterbild, aus dem in der ferne die stadt London und mitten drin das reichsinstitut auftaucht. In diesem tone macht der schelmische verfasser die jüngsten bewegungen auf dem gebiete der forschung nnd des unterrichtes zum gegenstand seiner posse, überzeugt von der richtigkeit des Goetheschen wortes: ‚Wer sich nicht selbst zum besten haben kann, der ist gewiss nicht von den besten.‘“

Nach seinem bericht über die wissenschaftlichen vorträge des letzten sitzungstages und die debatten über die bibliotheksfrage (*N. Spr.* X, 286 ff.) gedenkt der vortragende der ergebnisse der tagung, wie sie in prof. Appels schlusswort zusammengefasst waren:

„Er bezeichnete als frucht der verhandlungen die klärung betreffs

der lektorenfrage und die anregungen von Breul und Wendt, welche die grundlage zu späteren weiterverhandlungen bilden würden. Ferner habe der X. neuphilologentag bewiesen, dass die anfänglich scheinbar vorhandene ‚bewaffnete neutralität‘ der vertreter der universität einer- und der schule andrerseits in wahrheit nicht existire, er betonte, dass die herren von der universität diesmal ‚zufrieden‘ seien, und dass man im hinblick auf diese thatsache wohl von einem ‚frieden zu Breslau‘ sprechen könnte. In diesen friedlichen worten klang der mit dissonanzen beginnende breslauer X. neuphilologentag harmonisch aus.

„Lege ich mir die frage vor“, so fuhr herr dr. Reum fort, „worin für den einzelnen der wert einer solchen versammlung grössten stiles beruht, so finde ich ihn vor allem in den eindrücken, die von den einzelnen persönlichkeiten, besonders von den hervorragenden männern ausgehen, die wir mit stolz in unseren reihen und an unserer spitze sehen. Bisher ehrfurchtsvoll genannte namen verknüpfen sich dabei plötzlich mit lebensvollen gestalten; wir treten diesen auf einige stunden näher, wir hören ihre stimme, schauen in ihr auge, spüren etwas von ihres geistes richtung und kraft; und so mancher wirkt anspornend und belebend auf unser eigenes wesen und wirken. Das sind eindrücke, welche sich durch keinen noch so ausführlichen bericht ersetzen lassen. Und daher ist und bleibt es wünschenswert, dass diese tage fleissig besucht werden.“

Der beifall, der den berichterstatter des öfteren unterbrach, und der in besonders reichem masse ihm gezollt wurde, nachdem er geendet hatte, zeigte, dass er sich eigentlich selbst widerlegt hatte dadurch, dass er seine persönlichen eindrücke in so lebendiger weise zu gestalten und nahe zu bringen verstand.

Die tagesordnung war erschöpft, und nach einem kurzen schlusswort seitens des vorsitzenden löste sich die versammlung auf, um sich nach einer besichtigung der kirche unter führung des herrn superintendenten Colditz zum gemeinsamen mahle im hôtel zum goldenen löwen bald wieder zusammenzufinden. Die reihe der trinksprüche eröffnete dr. Reum mit einem begeisterten hoch auf kaiser Wilhelm II. und könig Georg von Sachsen. Auf den zweiten trinkspruch auf die gastliche stadt Oschatz und ihre behörden antwortete herr bürgermeister Härtwig mit einer ansprache, die ausklang in einem hoch auf den S. N.-V. und seinen vorstand. Direktor prof. dr. Scheibner-Leisnig sprach auf das ministerium des kultus und öffentlichen unterrichts und liess s. exzellenz den kultusminister herrn von Seydewitz, den ministerialdirektor herrn dr. Wäntig und herrn geheimrat *d.* dr. Vogel leben; prof. Fehse feierte den festredner, herrn dr. Besser, und prof. Hartmann brachte in französischer sprache einen toast auf M. Rameau aus, auf den der gefeierte mit einem hoch auf den verband erwiderte. Inzwischen war ein mit einer menge witziger pointen gespicktes tafellied auf die neuere philologie mit ihren brennenden fragen verteilt und

unter grösster heiterkeit gesungen worden, die sich noch steigerte, als der vorsitzende den dichter leben liess, indem er, wie er sagte, einmal nicht auf den busch, sondern auf den Barth schlug. In der that erhob sich herr obl. Barth, bekannte sich als verfasser des gedichtes und erörterte dann die beziehungen Goethes zu Oschatz. Der dichterfürst hatte 1813 auf der durchreise in Oschatz einen unfreiwilligen aufenthalt von mehreren stunden; er speiste im Goldenen löwen und schrieb hier das gedicht „Jung gewohnt, alt gethan“, das zum vortrag kam. Herr bürgermeiter Härtwig erläuterte die veranlassung zu dieser dichtung. In Leipzig hatte am abend vorher in einer gesellschaft in gegenwart Goethes ein alter professor aus Halle ein gedicht vorgetragen, bei dem jede strophe mit den worten begann, wie „Ich habe geliebet, nun lieb ich nicht mehr“ u. s. w. Goethe, der alle erlebnisse dichterisch gestalten musste, hat dann energisch protestirend sein gedicht begonnen: „Ich habe geliebet, nun lieb ich erst recht“ u. s. w. Hierauf sprach herr dr. Besser auf herrn geheimrat prof. Wülker, der zum ersten male, leider durch krankheit, verhindert war, an der versammlung teilzunehmen. Die versammlung übersandte ihm telegraphisch ihre herzlichen grüsse und die besten wünsche für seine genesung. Kurz darauf erhob sich herr bürgermeister Härtwig und die gesamte versammlung. Von s. majestät dem könig von Sachsen war folgendes telegramm eingelaufen:

*Ich danke dem Sächsischen neuphilologen-verbande herzlich für den mir übersandten freundlichen gruss und für das mir gleichzeitig ausgesprochene gelöbnis unwandelbarer treue und anhänglichkeit. Georg.*

Sichtlich erfreut über diesen beweis königlicher huld stimmte die versammlung das sachsenlied an. Im weiteren verlauf der tafel sprach herr dr. Lüder-Dresden im namen der mitglieder dem vorstande, besonders dem vorsitzenden, dr. Reum, dem 1. schriftführer, dr. Assmann, und dem kassenwart, dr. Besser, dank aus für ihre selbstlose arbeit für die interessen des verbandes, und herr prof. Schmid-Grimma gedachte in warmen worten der verdienste, die sich herr prof. Hartmann-Leipzig um den verband und die hebung des neusprachlichen unterrichts in Sachsen erworben hat, und liess seine rede auf ihn, den begründer des verbandes, ausklingen. Inzwischen hatte sich der himmel aufgehellt, so dass nach schluss der tafel die teilnehmer noch einen rundgang durch die schönen parkanlagen unternehmen konnten. Nur zu bald schlug die scheidestunde und unter worten herzlichen dankes verabschiedeten sich die teilnehmer von ihren liebenswürdigen wirten, die sie immer in dankbarer erinnerung behalten werden.

*Dresden.* Konrad Meier.

---

# BESPRECHUNGEN.

*La Jeunesse des Hommes Célèbres* von EUGÈNE MULLER, herausgegeben von dr. A. MÜHLAN. Leipzig, G. Freytag. 1901. M. 1,—. Wörterbuch 40 pf.

Wegen der nicht gerade grossen auswahl an geeigneten schulausgaben für die tertia empfehle ich dieses buch der beachtung der fachgenossen. Es enthält in sehr einfacher sprache erzählungen aus der jugend bedeutender persönlichkeiten des französischen volkes. Die anmerkungen geben eine unmasse überflüssiger übersetzungen und grammatischer erläuterungen.

Dr. FRITZ KRIETE, *Sammlung französischer gedichte.* Zum schulgebrauch zusammengestellt und mit anmerkungen und einem wörterbuch versehen. Halle, Hermann Gesenius. 1901. Geb. m. 1,80.

Für eine neue sammlung französischer gedichte für den schulgebrauch lag ein bedürfnis nicht vor. Die sammlung von K. bietet eine gute auswahl und soll das seitenstück bilden zu dem *Book of English Poetry* von dr. F. W. Gesenius, dessen anlage beibehalten ist.

LOUIS ÉNAULT, *Le chien du capitaine*, ed. MARGARET DE G. VERRALL. Pitt Press Series, 1900. Preis 2 *s.* — ERCKMANN-CHATRIAN, *Le Blocus.* ed. ARTHUR R. ROPES. Pitt Press Series, 1901. Preis 3 *s.* — ERCKMANN-CHATRIAN, *Waterloo,* ed. ARTHUR R. ROPES. Pitt Press Series, 1901. Preis 3 *s.*

*Le chien du capitaine* ist eine stimmungsvolle und mit vielem humor geschriebene geschichte und für knaben zweifellos eine sehr interessante lektüre; der inhalt liegt aber den zwecken des schulunterrichts zu fern. Dagegen verdient das buch der schülerbibliothek einverleibt zu werden, da es in leichter und gewandter sprache geschrieben ist und viele ausdrücke aus dem täglichen leben enthält. *Le Blocus* behandelt die belagerung der stadt Pfalzburg. *Waterloo* ist ja sattsam bekannt.

Die *notes* sind denen vieler deutscher schulausgaben sehr verwandt, indem sie zu viel übersetzungshülfen und überflüssige gram-

matische und sachliche bemerkungen geben (*Berlin is the capital of the kingdom of Prussia and Empire of Germany* [*sic*]). In der zuerst genannten ausgabe sind die im text vorkommenden konjunktive in einer tabelle übersichtlich zusammengestellt, was man nur billigen kann; der herausgeberin passirt dabei das versehen, dass sie aus sätzen wie *si vous voulez être sûr qu'il comprenne* die regel ableitet, nach *il est sûr (certain)* folge *immer* der konjunktiv. Einband, papier und druck sind vorzüglich.

George Lamy, *Voyage du Novice Jean-Paul à travers la France d'Amérique*, ed. D. Devaux. Siepmann's Elementary French Series. London, Macmillan & Co., 1901. Preis 2 *s.*

Eine ansprechende erzählung, die den leser nach Kanada führt und geeignet ist, ihm ein bild von den sitten und gewohnheiten der bewohner und von der natur des landes zu geben.

Der Series ist (wie bekannt) eigentümlich, dass sie dem text ausser einleitung, anmerkungen und glossar eine konjugationstabelle aller im text vorkommenden unregelmässigen verben und vier *appendices* hinzufügt; das macht für die vorliegende ausgabe im ganzen 97 seiten auf 49 seiten text. Die *appendices* enthalten: *Words and phrases for* viva voce *drill; Sentences on Syntax and Idioms for* viva voce *practice; Passages for translation into French:* ein kapitel über *Word-formation*, das aber nur in den ausgaben für die oberen klassen enthalten ist. Mit ausnahme des dritten *appendice* erinnert diese einrichtung an das, was Walter an einer stelle seines *Englisch nach dem frankfurter reformplan* für deutsche schulausgaben als wünschenswert hinstellt, und sicherlich können solche zusammenstellungen sehr nutzbringend sein, nur müssten die wörter und wendungen nicht, wie es hier geschieht, in englischer, sondern zu gruppen geordnet in französischer sprache gegeben werden. Das *glossar* verzeichnet *nur* die ursprüngliche und gewöhnliche bedeutung der wörter. So zweckmässig es ist, die ursprüngliche bedeutung zu geben, so sehe ich nicht ein, warum nicht auch die an einer bestimmten stelle des textes am besten passende hinzugefügt werden soll. Für die *notes* gilt das zu den ausgaben der Pitt Press Series gesagte. Die äussere ausstattung verdient alles lob.

Gustav Schmidt, *Manuel de conversation scolaire. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français.* Berlin, R. Gaertner, 1901. IV u. 67 s. 8⁰. Preis geb. m. 1,20.

Das buch zerfällt in drei hauptteile: I. *Locutions scolaires du maître.* II. *Locutions scolaires de l'élève.* III. *Grammaire.* Ich bemerke gleich im voraus, dass wir es mit einer vortrefflichen leistung zu thun haben, für die dem vf. der dank aller fachkollegen gebührt. An diesem urteil sollen auch die unten folgenden ausstellungen nichts ändern, vielmehr sollen sie nur dazu beitragen, die arbeit weiter zu vervollkommnen. Eine zweite auflage wird hoffentlich bald nötig werden.

Es ist selbstverständlich, dass der vf. verschiedene ausdrücke aus

dem deutschen übersetzen musste, da handhabung der disziplin, entschuldigungsmodus u. a. in französischen und deutschen schulen verschieden sind. Es ist ebenso selbstverständlich, dass z. b. die zensur 1 mit *très bien* bezeichnet wurde, obgleich sie im französischen bekanntlich *très mal* bedeutet. Dagegen ist es m. e. ganz entschieden verkehrt, im dritten teil des buches die *deutsche* grammatik zum ausgangspunkt zu nehmen. Wenn wir den grammatischen unterricht in *französischer* sprache erteilen wollen, so ergibt sich daraus mit zwingender notwendigkeit, dass wir die französische auffassung der grammatischen verhältnisse zu grunde legen und uns ausnahmslos der *französischen terminologie* bedienen. Es geht also z. b. nicht an, zu sagen: *Le participe présent avec* EN *s'appelle le gérondif* (s. 52), denn ein *gérondif* kennt der franzose in seiner sprache nicht; die form heisst immer *participe présent*. Ähnliches gilt von der *construction participe «absolue»* (s. 60) und der *proposition subjective* (s. 63). Man darf auch nicht sagen: *Le sujet est toujours au nominatif* (s. 54), denn die französische sprache hat keinen *nominatif*. In *la maison qui est belle* ist *qui* nicht *nominatif*, sondern *sujet*. Verschwinden muss ferner der ausdruck *prédicat*. Der verf. erklärt, dass sich unser *prädikat* im französischen schwer wiedergeben lässt, und hilft sich mit dem ganz unfranzösischen *prédicat* (*énonciatif*). Es geht aber doch nicht an, mit dem ausdruck *prédicat* zu operiren, wenn die französische grammatik kein *prédicat* kennt. Nichts wäre einfacher gewesen als hier die französische terminologie zu verwenden. *Le gamin travaille: Travaille* ist *verbe*. *Mon père est riche: Est* ist *verbe* und *riche* ist *attribut*. *Mon père est jardinier: Est* ist *verbe* und *jardinier* ist *attribut*. Ein *prédicat* ist in keinem der drei sätze. Auch der ausdruck *faute de déclinaison* (s. 31) hat keinen sinn, denn einen deklinationsfehler kann man im französischen nicht machen, weil es in dieser sprache keine deklination gibt. Der französische schüler lernt das wort *déclinaison* erst kennen, wenn er eine fremde sprache, wie die deutsche und lateinische, zu treiben anfängt; die schüler der *école primaire* hören also nie davon. Dass trotzdem unsere französischen grammatiken nicht aufhören, deklinationsparadigmen aufzustellen, ist ja traurig genug, und man kann sich bei dieser hartnäckig fortgesetzten fälschung der französischen grammatik nicht wundern, wenn jemand schliesslich glaubt, dass *du père* ein genitiv und *au père* ein dativ ist. Unsinn! *du père* in *le jardin du père* .... ist *complément déterminatif* und *au père* ist *complément indirect*. Und so und nicht anders haben wir es zu nennen.

Was die sprachliche korrektheit des textes, der von einem franzosen durchgesehen ist, betrifft, so liegt im allgemeinen gutes französisch vor; doch finden sich einige auch den nichtfranzosen auffallende versehen. Dass auf der ersten seite des vorworts *en* vor *fournir* fehlt und s. 46 *les noms de la semaine* statt *les noms des jours de la semaine* steht, beruht wohl auf flüchtigkeit. S. 14: *Quelle grave faute* st. *faute*

*grave.* S. 19: *l's doux et l's sifflant* st. *douce* und *sifflante.* S. 27: *Formez des propositions simples dont les sujets sont exprimés . . .* st. *soient.* — *Relevez les verbes à l'infinitif, en indiquez l'espèce . . . .* Diese voranstellung des *en* ist heute ganz unzulässig. S. 38: *troisième ligne depuis le haut* st. des gebräuchlicheren *à partir du haut de la page.* S. 45: *A quoi l'article défini, indéfini sert-il?* Umständlich st. *à quoi sert . . .* S. 46: *Les noms qui terminent par . . .* st. *se terminent* oder *les noms terminés par (en).* S. 50: *quand le mot qui suit commence par une consonne et* H *aspirée* st. *ou une* H *aspirée.* S. 54: *Le sujet est donc nominal, pronominal et verbal.* Statt *et* muss *ou* stehen; dasselbe zweimal auf s. 55. S. 59: *excepté premier et souvent second.* Nein, man sagt immer *Henri deux.*

Diese und einige andere mir bedenklich erscheinenden stellen veranlassten mich, mit mehreren französischen kollegen wegen verschiedener wendungen rücksprache zu nehmen. Ich habe das ergebnis dem verf. brieflich zugestellt, da es zu weit führen würde, hier alles aufzuzählen. Nur auf zwei dinge möchte ich noch eingehen, da sie mir besonders interessant erscheinen. S. 32: *La composition est incorrigible. Incorrigible* wird trotz der *Ac.* nur von personen gebraucht. Eine richtige bildung würde für den vorliegenden fall *incorrigeable* sein, aber dieses wort existirt bisher nicht; man hat daher zu umschreiben: *Correction (absolument) impossible.* S. 36: *J'ai oublié l'excuse,* sagt der schüler. Das wort *excuse* darf aber nicht im sinne von *entschuldigungsschreiben* gebraucht werden; dieses heisst *lettre d'excuse, certificat* oder *billet.* Der französische schüler wird also etwa sagen: *Mes parents m'avaient donné un billet, je l'ai oublié.*

Es sei noch bemerkt, dass der *grammatik* der bekannte juli-erlass zu grunde gelegt ist. Es sind deshalb an einigen stellen änderungen vorzunehmen, da jener erlass inzwischen bekanntlich rückwärts revidirt worden ist.

Druckfehler. S. 10: *d'avantage* st. *davantage.* S. 25: *complément discret* st. *direct.* S. 28: *Mettez ce morceau en passé défini* st. *au.* S. 34: *Le style est dépiécé* st. *déprécié* (?); besser *gâté.* S. 64: *ou* st. *où.*

Kein kollege sollte versäumen, das vortreffliche buch seiner bibliothek einzuverleiben.

*Altona-Ottensen.* Dr. H. Schmidt.

---

*Schulbibliothek französischer und englischer prosaschriften* aus der neueren zeit. Mit besonderer berücksichtigung der forderungen der neuen lehrpläne herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Abteil. I: *Französische schriften.* Berlin, R. Gärtners verlagsbuchh., 1896—1900. Bd. 21—40.

Seit dem jahre 1898, da ich die 20 ersten bände obiger sammlung in dieser zeitschrift, bd. VI, 157 ff., besprach, sind mir weitere 20 bändchen zugegangen, welche ein beredtes zeugnis für die umsicht und den

sammelfleiss der herausgeber ablegen, zugleich aber auch die frage nahelegen, ob für die schule denn wirklich eine so überwältigende zahl von stoffen zur auswahl nötig ist. Wer so viel bringt, wird freilich den verschiedensten geschmacksrichtungen rechnung tragen; aber den immer stärker werdenden wünschen, einen enger begrenzten neusprachlichen lektürekanon herzustellen, dient dieser *embarras de richesse* nicht. Was uns not thut, ist eine kleine auswahl litterarisch hervorragender stoffe, die nicht bloss unsere französischen kenntnisse bereichern, sondern zugleich auch bildend, veredelnd, mit einem worte erziehlich wirken. Manche bändchen der sammlung entsprechen nach meiner auffassung diesen anforderungen nicht.

Ich hatte in meiner letzten besprechung bereits hervorgehoben, dass die damals vorliegenden 7 bändchen *naturwissenschaftlichen* oder *technischen* inhaltes zur klassenlektüre sich nicht eignen. Dasselbe urteil muss ich über die weiteren bändchen dieser art fällen.

32: LOUIS FIGUIER, *Scènes et tableaux de la nature*. Ausgewählt und mit anmerkungen zum schulgebrauche herausgegeben von prof. dr. W. KLINGELHÖFFER und prof. dr. J. LEIDOLF in Darmstadt. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu m. 0,40.

Das bändchen bietet lehrhafte, trockene aufsätze über die erde als weltkörper, über gletscher, lawinen, bergstürze, höhlen, vulkane, ebbe und flut, eismeere und blumen. Einzig kap. VII, das von dem ausbruch des Vesuv im jahre 79 n. Chr. handelt, macht einen schüchternen versuch zu erzählen. Ein *lehr*buch ist aber doch kein *lese*buch. Ich hebe einige sätze heraus, um den lehrhaften charakter des werkes zu kennzeichnen: *Les planètes sont des astres qui circulent sans cesse autour du soleil, l'astre central de notre monde. — La neige qui tombe sur les montagnes très élevées ne peut jamais fondre; elle demeure à l'état solide sur ces roches dont la température est toujours inférieure à zéro. — Les avalanches sont surtout à craindre au moment du dégel, c'est-à-dire au printemps* etc.

39: CAMILLE FLAMMARION, *Lectures choisies*. Für den schulgebrauch ausgewählt und erklärt von obl. dr. W. ELSÄSSER. Mit dem bildnis Flammarions. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu m. 0,25.

Der herausgeber dieses bändchens deutet im vorwort an, dass eine lektüre naturwissenschaftlichen stoffes schlechtweg wohl kaum für die schule passe. Es müsse das rein wissenschaftliche und belehrende element mehr in den hintergrund treten, da es nicht aufgabe der französischen lektüre sein könne, dem schüler eine methodisch geordnete reihe positiver naturwissenschaftlicher kenntnisse zu übermitteln und sein fachwissen zu bereichern. Es komme vielmehr darauf an, ihn im allgemeinen in diese ideenkreise einzuführen und ihm gelegenheit zu geben, seinen sprachschatz nach dieser richtung hin zu erweitern.

Dieses urteil freut mich; es ist eine ablehnung der acht vorausgehenden naturwissenschaftlichen bändchen, wie man sie von dem herausgeber eines stoffes wesentlich gleicher art nicht erwarten durfte. Es ist aber auch zugleich die verurteilung seines eigenen bändchens; denn in die naturwissenschaftlichen ideenkreise führt der fachlehrer, nicht der französische lehrer ein; bleibt somit als einzige begründung naturwissenschaftlicher lektüre die erweiterung des sprachschatzes nach dieser seite übrig. Ich kann aber nimmermehr annehmen, dass ein lehrer bei der auswahl der lektüre sich einzig durch das vorkommen eines bestimmten sprachschatzes leiten liesse.

Ist somit auch bändchen 39 für die schullektüre ungeeignet, so dürfte es doch der privatlektüre empfohlen werden. Denn Flammarion bietet nicht bloss lehrstoff, sondern betrachtet die natur, welche er schildert, mit warmem herzen und verzücktem auge.

Mit diesen beiden werkchen ist die zahl der bändchen, welche stoffe aus der naturwissenschaft oder dem gewerblichen leben bringen, auf neun gestiegen. Hoffentlich bleibt es dabei.

An *geographischen* werken sind zwei neue erschienen, so dass auch deren zahl in der sammlung jetzt neun beträgt:

23: *Sites et paysages historiques. (La Grande-Chartreuse, Le Mont-Saint-Michel, La Bretagne.)* Extraits de *Les Grandes Légendes de France* par EDOUARD SCHURÉ. Für den schulgebrauch bearbeitet und erklärt von obl. dr. G. HELLMERS in Bremen. Mit vier abbildungen. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu m. 0,30.

29: EUGÈNE FROMENTIN, *Un Été dans le Sahara.* Im auszuge, mit einer übersicht über die französischen kolonieen und mit anmerkungen für den schulgebrauch herausg. von obl. dr. G. NÖLLE in Wriezen. Geb. m. 1,40. Wörterbuch hierzu m. 0,20.

Bändchen 23 enthält drei abhandlungen, *La Grande-Chartreuse, Le Mont-Saint-Michel et son histoire* und *La Bretagne* von Ed. Schuré. Ich möchte nur die letztere, *La Bretagne,* als klassenlektüre empfehlen, da sie dem schüler nicht bloss eine fesselnde schilderung des landes bietet, sondern zugleich auch tiefere einblicke in das wesen der französischen nation thun lässt. Dagegen scheinen mir die beiden ersten abhandlungen für die schule ungeeignet, einmal weil die stoffe für das spezifisch französische keinerlei oder nur ganz geringe bedeutung haben, sodann aber auch namentlich deswegen, weil die beschreibung der natur einen ungebührlich breiten raum einnimmt und des persönlichen charakters des künstlers, der schreibt, völlig entbehrt.

Während Schurés darstellung von grosser belesenheit und gelehrsamkeit zeugt, ist Fromentins schrift *Un été dans le Sahara* eine leichte, anspruchslose lektüre in briefform, die reisebeschreibung eines malers, der mit offenem auge sieht und betrachtet und das gesehene und empfundene in annehmbarer weise darstellt, ohne sich jedoch dadurch einen platz in der litteraturgeschichte sichern zu wollen. Obwohl so

das bändchen weder stofflich noch litterarisch besonders wertvoll ist, dürfte es sich doch für jüngere schüler (tertianer) wohl eignen, um so mehr als es zu dem geographischen lehrstoff dieser klasse passt.

Zu den fünf *geschichtlichen* werken, welche die ersten 20 bände der sammlung aufwiesen, sind vier weitere getreten:

24: *Histoire de Jeanne d'Arc,* par M. le Baron DE BARANTE. Nach der *neuen volksausgabe* des werkes für deutsche schulen bearbeitet, mit erklärenden anmerkungen, einer *genealogischen tabelle* und einer *karte von Nord- und Mittelfrankreich im jahre 1429* versehen von professor dr. H. MÜLLER in Heidelberg. Geb. m. 1,50. Beiheft: Ergänzungen zur deutschen schulausgabe von Barantes *Histoire de Jeanne d'Arc.* Materialien für selbststudium und zur benutzung des lehrers von prof. dr. H. MÜLLER in Heidelberg. M. 0,80.

26: *La Guerre Franco-Allemande 1870—71.* Par le Commandant ROUSSET de l'École supérieure de Guerre. Im auszuge und mit anmerkungen zum schulgebrauche herausgegeben von geheimrat prof. dr. R. FOSS. Mit 6 plänen. Geb. m. 1,40. Wörterbuch hierzu, zusammengestellt von dr. F. ADLER, m. 0,25.

37: *Histoire de la Révolution française.* Herausgegeben und erklärt von prof. dr. F. J. WERSHOVEN. Mit 6 abbild. u. 1 plan von Paris. Geb. m. 1,50.

30: HENRI PIGEONNEAU, *Histoire du Commerce de la France.* Für den schulgebrauch bearbeitet und mit anmerkungen versehen von dr. WILHELM GREIF, obl. am Andreas-realgymnasium zu Berlin. Geb. m. 1,40. Wörterbuch hierzu m. 0,40.

Bändchen 24 bringt einen schulmässigen auszug der *Histoire de Jeanne d'Arc* von Barante, eines seit langem beliebten und bewährten, obwohl schon etwas veralteten lektürestoffes. Ich stehe nicht an, diese neue ausgabe für eine bedeutende leistung zu erklären. Die fülle der anmerkungen, die beigabe von genealogischen tabellen, situationsplänen, karten sowie eines besonderen ergänzungsheftes zu den anmerkungen zeugen von dem grossen fleiss, der tiefen gelehrsamkeit und der liebevollen hingabe an den stoff seitens des herausgebers. Nicht billigen dagegen kann ich die modernisirung des textes, selbst wenn das noch so schonend und vorsichtig geschehen ist; wohin sollten wir kommen, wenn wir etwa Corneille, Molière oder gar Shakespeare modernisiren wollten? Ich bin der meinung, der schriftsteller muss so abgedruckt werden, wie er geschrieben hat; veraltete ausdrücke werden erklärt, aber nicht geändert.

Bändchen 26, *La Guerre franco-allemande 1870—71,* par le commandant Rousset ist eine willkommene bereicherung unseres lektürestoffes. Zwar gibt es schon eine grössere anzahl ausgaben, welche den deutsch-französischen krieg besonders nach der seite des persönlichen erlebnisses hin unsern schülern nahe bringen. Aber eine so abgeklärte, im ganzen vorurteilslose, lichtvolle geschichtliche darstellung jener

grossen zeit ist uns aus französischer feder bisher nicht geboten worden. Ich lasse hier die überschriften der kapitel, welche der herausgeber aus den zwei bänden des werkes ausgewählt hat, mit einigen kurzen bemerkungen folgen: I. *L'armée française en 1870* (35 seiten: gesetzliche grundlagen für die aushebung — mängel der organisation und des kommandos — ausrüstung, bewaffnung und ausbildung der infanterie, der kavallerie, der artillerie — verpflegungs- und lazarettwesen — eine sehr klare, vornehme schilderung der einschlägigen verhältnisse mit der schlussfolgerung, dass eine derartig mangelhafte armee unterliegen musste); II. *La mobilisation* (7 seiten: unordnung und kopflosigkeit überall); III. *Bataille de Fröschwiller;* IV. *Bataille de Spicheren;* V. *Événements politiques* (einwirkung der niederlagen auf Paris und die regirung — neue aushebungen und kriegsmassregeln — übergang des oberbefehls auf den marschall Bazaine); VI. *Bataille de Sedan;* VII. *Combats sous les murs de Metz;* VIII. *Le blocus de Metz (L'investissement — bataille de Noisseville — capitulation).* So bietet das büchlein zwar nicht eine vollständige geschichte des deutsch-französischen krieges, aber die hauptmomente des kampfes gegen das napoleonische Frankreich kommen gebührend zur geltung. Das büchlein sei zur lektüre warm empfohlen.

Bändchen 37, *Histoire de la révolution française*, bietet eine zusammenhängende übersicht der bedeutsamen ereignisse der zeit von 1789—95 nach den werken von Barrau, Corréard, Roche, Duruy, Guizot, Mignet, Thiers, Michelet, Rambaud. Ich muss gestehen, ich bin mit einem gewissen schrecken an die lektüre eines bändchens gegangen, das aus neun verschiedenen büchern eine schulmässige geschichte der französischen revolution zusammenschweisst und sicherlich manches aus eigener kenntnis dazu gethan hat. Wie weit aus französischen büchern geschöpft und was eigene zuthat ist, darüber fehlt in der ausgabe jede andeutung. Aber man darf doch wohl sagen, dass es dem herausgeber gelungen ist, ein geschichtliches *lehr*buch herzustellen, das sich im grossen und ganzen wie aus einem gusse liest. Wer keinen anstoss daran nimmt, ein büchlein zu lesen, das aus den verschiedensten quellen stammt und sichtbarlich in anordnung und auswahl mit einer starken dosis deutschen geistes durchsetzt ist, dem sei das bändchen empfohlen.

Bändchen 30, *Histoire du commerce de la France* par H. Pigeonneau, bringt einen gut gewählten auszug aus dem zweibändigen werke des allzu früh verstorbenen verfassers und stellt die geschichte des französischen handels bis auf Ludwig XIV. dar. Unter der hand Pigeonneaus aber erweitert sich die geschichte des handels beinahe zu einer geschichte der kultur Frankreichs, wenn auch nur der materiellen seite derselben, und gibt zugleich eine art übersicht über die politische geschichte vom standpunkt des kaufmanns aus. Die ausgabe ist daher namentlich für die lektüre oberer klassen warm zu empfehlen, um so

mehr als hier die vorschrift der neuen lehrpläne, den wortschatz der schüler auch nach der technischen seite hin zu erweitern, sich ganz beiläufig ausführt.

20: FRANÇOIS COPPÉE, *Œuvres.* (Prosa- und poetische erzählungen, sowie dramatisches.) Ausgewählt, mit anmerkungen und biographie herausg. von prof. dr. KARL SACHS in Brandenburg a. H. Mit dem bilde von F. Coppée. 2. aufl. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu, 2. erweiterte aufl. von R. SCHÖNING, m. 0,30.

28: GABRIEL FERRY, *Contes choisis.* Für den schulgebrauch bearbeitet und erklärt von obl. dr. J. PÉRONNE in Berlin. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu m. 0,50.

33: *Maîtres Conteurs.* Neun erzählungen von ALPHONSE DAUDET, JULES CLARETIE, GUY DE MAUPASSANT, FRANÇOIS COPPÉE, JULES LEMAITRE. Für die schule ausgewählt, bearbeitet und erklärt von dr. J. HENGESBACH, obl. am kgl. gymnasium in Kiel. Geb. m. 1,—. Wörterbuch hierzu von obl. W. PETERS, m. 0,50.

35: *Contes et Nouvelles modernes.* Ausgewählt und erklärt von J. DORR. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu m. 0,40.

40: *Conteurs contemporains.* Neun erzählungen von ANDRÉ THEURIET, ANATOLE FRANCE, PIERRE LOTI, VICTORIEN SARDOU, ÉMILE ZOLA. Für die schule ausgewählt, bearbeitet und erklärt von dr. J. HENGESBACH, obl. am kgl. gymnasium in Kiel. Geb. m. 1,40. Wörterbuch hierzu m. 0,40.

36: ÉMILE DESBEAUX, *Les trois petits mousquetaires.* Auswahl. Zum schulgebrauch herausgegeben von dr. R. KRON, obl. an der oberrealschule zu Strassburg i. E. Geb. m. 1,—. Wörterbuch hierzu m. 0,30.

38: *La Vie de collège en France.* Erzählungen aus dem französischen schulleben, herausgegeben von prof. dr. WERSHOVEN in Breslau und obl. dr. KEESEBITER in Berlin. Geb. m. 1,20. Wörterbuch hierzu m. 0,40.

Vorstehende 8 bändchen bilden eine ganz neue seite der sammlung, da die ersten 19 bändchen, welche ich früher besprochen habe, bloss naturwissenschaftliche, geographische und geschichtliche lehrstoffe bringen und damit die älteren sammlungen der hauptsache nach ergänzen. Nun aber treten die herausgeber durch diese bändchen in wettbewerb mit jenen zahlreichen ausgaben novellistischen inhaltes, die schon von anderer seite veröffentlicht waren, und haben eine um so schwerere aufgabe, als die erzählungen Daudets, die meisterwerke dieser gattung, schon in guten ausgaben vorliegen und darum hier von vornherein ausscheiden. Wenn sie dennoch bei den schriftstellern zweiten und dritten ranges brauchbares für die schule gefunden haben, so ist das ein ehrendes zeugnis für ihre umsicht und ihren fleiss.

Bändchen 20 leitet mit einer auswahl aus François Coppées werken in bester weise diese neue abteilung ein. Es bringt die beiden

stimmungsbilder *Le coucher du soleil* und *Maman Nunu*, liebenswürdige plaudereien ohne grossen wert, sowie die rührende, künstlerisch hervorragende erzählung *L'enfant perdu*, um deretwillen allein schon die lektüre des bändchens sich lohnt. An dichtungen enthält es *La grève des forgerons, La marchande de journaux, Les boucles d'oreilles, Le roman de Jeanne, La veillée* und die dramatische dichtung *Le luthier de Crémone*. Am bekanntesten und wertvollsten hiervon ist die erste dichtung *La grève des forgerons*, die durch ihre tragik fesselt und ergreift; vielleicht bietet auch *La veillée*, ein bild aus dem kriege 1870/71, grösseres interesse, während die übrigen dichtungen zwar die besondere art des dichters, aus dem leben der kleinen leute kleine ereignisse zu schildern, scharf kennzeichnen, aber darüber hinaus keinen besonderen platz in der litteraturgeschichte beanspruchen können. *Le luthier de Crémone* ist eine ansprechende leichte lektüre ohne grossen dramatischen wert. So komme ich zu dem ergebnis, dass bändchen 20 zwei perlen enthält, deren kenntnis ich allen schülern wünschen möchte, während die übrigen stücke nur zur charakteristik des dichters wertvoll sind. Es ist freilich in den oberen klassen eine edle aufgabe, eine liebenswürdige dichterpersönlichkeit, auch wenn sie zweiten ranges ist, allseitig zu erfassen und zu würdigen, und daher möchte ich das bändchen empfehlen.

Bändchen 28 bringt 4 *Contes choisis* von Gabriel Ferry, dem bekannten jugendschriftsteller. Wenn es sich hier auch nicht um Frankreich handelt, so sind doch andererseits die abenteuer aus den freiheitskämpfen Mexikos so frisch und lebendig erzählt und werden von den schülern so gern gelesen, dass ich das bändchen zur lektüre in den mittleren klassen wohl empfehlen darf.

Bändchen 33 bringt unter dem titel *Maîtres Conteurs* 4 erzählungen von A. Daudet, 1 von J. Claretie, 1 von G. de Maupassant, 2 von Fr. Coppée und 1 von J. Lemaître. Ich habe oben schon hervorgehoben, dass die besten erzählungen Daudets für die schule bereits in mehreren ausgaben vorliegen; es konnte hier also nur eine nachlese veröffentlicht werden. *Premier habit* ist aus den lebenserinnerungen des verfassers (*Trente ans de Paris*) entnommen, der, fast am ende seiner künstlerischen laufbahn angelangt, auf sein leben und seine leistungen zurückschaut. Eine solche rückschau ist aber nur in den allerseltensten fällen ein kunstwerk, wenngleich die vorzüge des verfassers sich auch hier offenbaren können. Ich halte *Premier Habit*, die hübsche plauderei über ein ganz kleines persönliches erlebnis, daher für ungeeignet zur schullektüre. Die andern erzählungen Daudets, *L'enfant espion*, *Le conseiller de préfecture* (beide schon in andern ausgaben veröffentlicht), *La fête des toits* sind brauchbar, wenn auch nicht ersten ranges. *Boum-Boum* von Jules Claretie passt gut für tertia; *la Parure* von Guy de Maupassant eignet sich mehr für mädchen als für knaben; will man die erzählung mit knaben lesen, so ist das nach meiner auffassung höchstens in den oberen klassen möglich. *Mort ou victorieux* von

F. Coppée gibt eine episode aus der belagerung von Paris und könnte in sekunda gelesen werden; *l'Adoption* von demselben ist neben *Boum-Boum* die beste erzählung des bändchens, aber wegen des stoffes (litterarische verhältnisse der romanschreiber letzten ranges) höchstens in prima zu lesen. Die letzte erzählung des bändchens, *La cloche* von J. Lemaître, könnte in tertia oder sekunda vorgenommen werden. So leidet das bändchen 33 an zwei mängeln: es fehlt bei der verschiedenheit der autoren der einheitliche stil — die stoffe liegen nicht im bereiche derselben klasse.

Bändchen 35, *Contes et nouvelles modernes*, bringt 7 erzählungen von verschiedenen verfassern. Die beiden erzählungen von Richebourg, *Le nid d'hirondelles* und *La bourse d'argent*, ragen durch stil und stoff hervor und sind trefflich geeignet tertianer oder sekundaner zu fesseln. Auch die erzählung von Henri de Bornier, *Comment on devient beau* (nebenbei bemerkt ein ganz nichtssagender titel), kann in sekunda gelesen werden. Geringeren wertes sind die erzählungen von Febvre *Rien sans Dieu* (episode aus dem kriege 1870/71) und von Harel *Trop parler nuit* (komisches erlebnis in einem postwagen). Wenig geeignet für die schule sind meiner meinung nach die novellen von Aicard, *Les étrennes du père Zidore*, und von Rameau, *Le vieux guide.* Was dieses bändchen vor dem oben besprochenen auszeichnet, ist neben dem grösseren umfange der einzelnen erzählungen der umstand, dass die stoffe fast alle in derselben klasse (tertia oder sekunda) gelesen werden können.

Bändchen 40, *Conteurs contemporains*, bietet in buntem durcheinander eine wertlose schulerinnerung (*Souvenirs de collège* von A. Theuriet, die vermutlich nur abgedruckt ist, um unsere schüler mit französischen schulverhältnissen bekannt zu machen) — die kleine novellette desselben verfassers, *La truite*, die im grunde genommen nur eine etwas länger ausgesponnene anekdote ist — *Les Pêches* von demselben verfasser (ein kleiner beamter wird von seinem vorgesetzten zu einem festmahl geladen, er steckt ein paar pfirsiche für seine frau ein und wird sodann als dieb entlarvt — hübsch erzählt, aber doch nur ein harmloser scherz) — sodann eine szene aus der flucht und verhaftung Ludwigs XIV. (*Fuite et arrestation de Louis XIV* von A. Theuriet), für die schule geeignet — *L'aube* von A. France, ein kleines stimmungsbild aus der zeit der französischen revolution unmittelbar nach zerstörung der bastille (nicht gerade packend, aber immerhin interessant) — *La mort du petit marin* von P. Loti, eine geschichte aus der eroberung Tonkings, für die schule passend — *Un vieux missionnaire d'Annam*, von P. Loti, ein kleines erlebnis, auf wunsch des herrn Morel, des direktors der katholischen missionen, niedergeschrieben, für die schule wertlos — *L'obus*, von V. Sardou, eine humorvolle geschichte aus der belagerung von Paris, vielleicht verwertbar — endlich *L'inondation* von E. Zola, jedenfalls das stück, welches am meisten packt und deswegen wohl gelesen werden könnte.

Aus dieser übersicht ergibt sich, dass hier dieselben mängel herrschen wie bei den vorausgehenden bändchen: verschiedenheit des stiles, unzulänglichkeit des stoffes. Solange man freilich eine anzahl kleinerer geschichten in einem sammelbande vereinigt, werden sich diese beiden mängel immer wieder finden; wie sollte man sie vermeiden können? Ich bin daher der meinung, dass kurze erzählungen, sofern sie sich nicht um einen leitenden gedanken gruppiren lassen, überhaupt nicht in die schule gehören. Erzählungsstoff muss vielmehr in ganzen werken geboten werden.

Bändchen 36, *Les petits mousquetaires* von E. Desbeaux, wird dieser forderung gerecht. Es bringt eine schulgeschichte, in deren mittelpunkt ein junger gascogner steht, der durch einen zufall am tage seines eintritts in die schule drei schüler beleidigt, die als gewaltthätig gelten, und sie sich dann zu freunden macht. Der titel ist in anlehnung an A. Dumas gewählt worden, dessen roman *Les trois mousquetaires* auch sonst als vorbild stark benutzt ist.

Da die sprache des bändchens leicht ist und der stoff eines gewissen interesses nicht entbehrt, so könnten tertianer oder sekundaner die erzählung wohl lesen. Doch habe ich *ein* bedenken: ob es überhaupt angezeigt ist, eine schulgeschichte zur lektüre zu wählen. Es scheint mir richtiger, die knaben mit helden bekannt zu machen, die durch charakter und thaten fesseln und erheben, die einen dauernden eindruck hinterlassen und als vorbild dienen können. Der junge gascogner in dem vorliegenden bändchen kann das nicht.

Auch bändchen 38, *La vie de collège,* bietet szenen aus dem schulleben und ist offenbar mit der absicht veröffentlicht worden, dem deutschen schüler französisches schulleben näher zu bringen. Es enthält 9 kapitel von verschiedenen verfassern und von verschiedenem werte: als einleitung etwa 4 seiten über die geschichte der schule in Frankreich von Karl dem Grossen an bis auf unsere zeit (zahlreiche kulturgeschichtliche anspielungen, zu deren verständnis sehr eingehende geschichtliche und litterargeschichtliche kenntnisse nötig sind, für schüler daher zu hoch und zu summarisch) — *Au lycée,* ein tag aus dem leben eines schülers in leichter, annehmbarer sprache — *Le feu,* ein nächtlicher brand in der schule, packend geschrieben — *Une sortie,* besuch eines lycéen bei den eltern (aus dem arbeiterstande) eines externen, sehr kleiner stoff mit einer kleinen dosis rührung — *Le concours général, La distribution des prix,* leichte, annehmbare darstellung der prüfung und der preisverteilung — *La guerre,* ein unbedeutendes stimmungsbild aus 1870 — *Le numéro un,* eine flotte, spannende prüfungsgeschichte — endlich ausschnitte aus Daudets *Le petit chose.* Für welche stufe ist nun ein solches buch bestimmt? Ich komme immer wieder darauf zurück, dass ausgaben, die an erster stelle kenntnis der realien vermitteln wollen, nicht in die schule gehören; sie mögen der privatlektüre dienen.

Es bleiben uns noch vier bändchen übrig, die ausserhalb der angedeuteten gruppen stehen:

25: *Théâtre moderne.* Drei französische lustspiele von COPPÉE (*Le passant*), PAILLERON (*L'étincelle*) und THEURIET (*Les fraises*). Mit biographisch-litterarischer einleitung, einem französischen fussnoten-kommentar und deutschen sacherklärungen herausgegeben von obl. dr. R. KRON in Strassburg i. E. Geb. m. 1,50.

27: VICTOR HUGO, *Préface de Cromwell.* Für die zwecke der schule verkürzt und erklärt von dr. O. WEISSENFELS, prof. am königl. französischen gymnasium in Berlin. Geb. m. 1,—.

31: *Orateurs français* depuis la Révolution jusqu'à nos jours. Für den schulgebrauch herausg., mit anmerkungen und einem anhange versehen von dr. THEODOR ENGWER, obl. an der III. realschule in Berlin. Geb. m. 1,40. Wörterbuch hierzu von RUDOLF SCHÖNING in Berlin m. 0,25.

22: *Lettres françaises.* Nach privatbriefen und verschiedenen sammlungen und ausgaben für den schulgebrauch herausgegeben, mit anmerk. und einem anhang versehen von obl. dr. TH. ENGWER in Berlin. Geb. m. 1,40. Wörterbuch von RUDOLF SCHÖNING in Berlin m. 0,20.

Bändchen 25, *Théâtre moderne,* bietet drei einakter, die reizende dramatisirte versidylle *Le passant* von Coppée, Paillerons *L'étincelle,* eine liebeswerbung, deren hauptreiz in der sprache, nicht aber in der handlung oder in den personen liegt, endlich Theuriets kleinigkeit *Les fraises.* Obwohl somit das bändchen inhaltlich nichts bedeutendes bietet — der umstand, dass der herausgeber aus jedem stück eine moral herauszuschälen weiss, hebt den wert des bändchens nicht — darf es einer sekunda als gelegentliche lektüre doch empfohlen werden. Die fussnoten zu den stücken, worterklärungen, sind französisch abgefasst und kommen somit der forderung der reform, die schüler bei der lektüre möglichst in der fremden sprache festzuhalten, fördernd entgegen. Doch möchte ich glauben, dass manche fussnoten überflüssig sind, z. b. p. 56, *le silence = l'état de celui qui s'abstient de parler*; *plus d'appétit = vous n'avez plus faim ni soif*; p. 57, *la tante = la sœur du père* etc.; p. 58, *un provincial = une personne de la province*; *une miss* (*mot anglais*) = *mademoiselle*; p. 59, *s'asseoir = prendre un siège, vous allez dire = vous direz.* Derartige ausdrücke sind dem sekundaner doch bekannt und bedürfen keiner erklärung; auch in den sachlichen anmerkungen steht manches, das man missen könnte: z. b. was ein sonett, eine hypothek, *Tours* ist — oder etwa die aufforderung, p. 165, den französischen dativ in dem satze zu erklären: *laisser franchir à une jeune fille le seuil de son logis.*

Bändchen 27 enthält die verständig gekürzte *Préface de Cromwell* als lektüre für die prima. Diese philosophisch tiefe, grosszügige programmschrift V. Hugos ist so durchsichtig geschrieben und im

grossen und ganzen auch heute noch so richtig und wahr, dass man sie primanern als lektüre wohl empfehlen darf, zumal auch der herausgeber es wohl verstanden hat, in seinen anmerkungen den stoff zu erklären und zu vertiefen.

Bändchen 31, *Orateurs français,* bietet in 31 verschiedenen kurzen oder gekürzten reden einen überblick über ein jahrhundert französischer beredsamkeit (1789—1893). Einen inneren gedanklichen zusammenhang dieser 31 kapitel darf man natürlich nicht erwarten; lediglich die form (als rede) hat sie zu einem bändchen vereinigt. Was man in mühsamem kampfe allmählich aus der schule verdrängt hat, die chrestomathie, das hält hier für einen nebensächlichen teil der litteratur auf schleichwegen wieder seinen einzug. Ich kann es wohl verstehen, dass eine rede zu tieferem verständnisse eines geschichtlichen vorganges herangezogen und in der klasse gelesen wird; aber 30 reden über 30 verschiedene gegenstände von 30 autoren in einem semester zu lesen, das scheint mir vom übel; auch sollte man nicht vergessen, dass reden eben *reden* sind, kinder einer stunde, und nicht lesestücke.

Bändchen 22, *Lettres françaises*, vermittelt einen trefflichen einblick in allerlei verhältnisse des gesellschaftlichen und täglichen lebens, welche in der lektüre sonst nur sehr selten berührt werden. Es gebührt ihnen daher auch ein platz im unterricht — eine gelegentliche benutzung, etwa vier wochen lang, dürfte sich für alle schulen empfehlen — als ständige lektüre kann es des unbedeutenden inhaltes wegen jedoch nicht in betracht kommen.

*Wiesbaden.* H. P. Junker.

---

1. Fieldings *Tom Thumb.* Mit einleitung herausg. von Felix Lindner. Berlin, E. Felber. 1899. Preis m. 1,60.
2. Shelleys *Epipsychidion* und *Adonais.* Mit einleitung und anm. herausg. von Richard Ackermann. Berlin, E. Felber. 1900.
3. Shakespeares *Tempest*, nach der folio von 1623 mit den varianten der andern folios und einer einleitung herausg. von Albrecht Wagner. Berlin, E. Felber. 1900. Preis m. 2,—.

Diese drei bändchen bilden teile (4. 5. 6.) der von prof. Johannes Hoops in Heidelberg herausgegebenen *Englischen textbibliothek,* welche „in erster linie für den gebrauch auf universitäten, sowie für alle diejenigen bestimmt“ ist, „denen es um ein wissenschaftliches studium der englischen litteraturgeschichte zu thun ist“.

Nr. 1 ist von den weniger als Fieldings romane bekannten *dramatischen* werken dieses autors, welche die einleitung vollständig aufzählt, nach dem urteil des herausgebers das bedeutendste. Es ist eine parodistische dichtung, in welcher der bombastische stil der tragödien aus der Drydenschen schule witzig verspottet wird. Um diesen zweck deutlicher zu machen, hat Fielding selbst seine *Tragedy of Tragedies, or, the Life and Death of Tom Thumb the Great* (vgl. den romantitel

*Jonathan Wild the Great!*) mit anmerkungen versehen, welche zitate aus den parodirten dramen als angebliche nachahmungen des für viel älter ausgegebenen *Tom Thumb* enthalten. Prof. Lindner hat sich überzeugt, dass wenigstens ein teil der zitate sich in diesen dichtungen wirklich vorfindet. Die einleitung enthält ein genaues verzeichnis dieser werke mit kurzer inhaltsangabe und beurteilung und ein verzeichnis der autoren mit verweisung auf litterargeschichtliche werke, beide verzeichnisse alphabetisch geordnet, sowie eine ausführliche beurteilung des *Tom Thumb* selbst. Hierdurch sind weitere erläuterungen einzelner stellen entbehrlich geworden. Die einleitung zeigt auch, welche vorbilder (Buckinghams *Rehearsal; Wagstaffe*) Fielding benutzt hat, und wie später Sheridan eine ähnliche parodie lieferte. Prof. Lindner meint gewiss mit recht, dass der *Tom Thumb* sich zu seminarübungen in hohem masse eigne, da sich an ihn ein repetitorium der zeitgenössischen litteratur anknüpfen lasse. Durch diese vorzügliche ausgabe wird jedenfalls die erreichung dieses zwecks wesentlich erleichtert. Sie sei daher nicht nur studirenden, sondern auch lehrenden bestens empfohlen.

2. Auch diese ohne hülfsmittel schwer verständlichen dichtungen Shelleys werden durch die vorliegende ausgabe dem verständnis näher gerückt. Auch hier liegt der schwerpunkt der editionsarbeit in der sehr gehaltreichen einleitung, doch sind auch einige anmerkungen zu besonders schwierigen stellen beigegeben. Der titel *Epipsychidion* wird mit Stopford Brooke durch die analogie von *ἐπίκυκλος*, einem ausdruck der ptolemäischen astronomie, erläutert. Das wort soll nach H. Richter „das innerste und höchste ideal der seele“ bedeuten, etwa „überseele“, d. h. wohl eine seele höherer ordnung. Das mag Shelleys absicht gewesen sein; man darf aber zweifeln, ob das wort, in solchem sinne angewandt, sprachlich richtig gebildet ist. Vers 330 lässt sich m. e. nur gewaltsam skandiren, auch 393 erscheint nicht ganz einwandfrei. Auffallend ist die von Mary Shelley herrührende lesart *frore air*, *Epips.* s. 27 unten, da statt der seltenen und veralteten form *frore* Shelley in dem von ihm selbst herausgegebenen teil des gedichts in gleicher verbindung *froze air* schreibt, s. 16, 334. In dem griechischen zitat s. 67 ist *μαντινικῆς* für *μαντικῆς* verdruckt; *hightened*, s. XIV, wohl für *heightened*. Dass *the damp death* nicht „der dämpfer tod“ (s. 71), sondern etwa „der feuchtkalte tod“ zu übersetzen ist, hat schon ein anderer beurteiler angemerkt. Statt „Keats' elegie“, s. XXXVIII, wäre wohl „die elegie auf K.“ weniger missverständlich.

3. Dies ist ein buchstäblich genauer abdruck der ersten folio mit den sämtlichen varianten der übrigen drei folio-ausgaben. Die meisten beziehen sich auf orthographie oder interpunktion und sind für die ermittelung der ursprünglichen textgestalt ohne wert. Dagegen lässt die ungemein mühsame sammlung die allmähliche annäherung an die moderne schreibart an vielen beispielen erkennen. (S. die gründliche

rez. von Anders im *Archiv* CVII, s. 170ff., welcher auch die richtigkeit der variantenangaben auf einigen seiten kontrollirt hat.) Immerhin ist es wohl für studirende nützlich, statt der schwer zugänglichen folios für ein drama einen zuverlässigen abdruck, der alle vier ersetzt, zur verfügung zu haben. Die einleitung ist auch bei diesem bändchen wertvoll. Garnetts scharfsinnig begründete hypothese, dass (wie schon Tieck und andere annahmen) *The Tempest* für die vermählungsfeier der prinzessin Elisabeth mit dem pfälzer kurfürsten Friedrich (14. febr. 1613) verfasst sei und darauf bezug nehme, wird von Wagner kräftig bekämpft. Sie hat aber trotz seiner gegengründe m. e. viel für sich (s. die angeführte rez. von Anders). Es ist glaubhaft bezeugt, dass das stück nebst vielen andern im frühjahr 1613 in gegenwart des hofes und des fürstlichen paares aufgeführt worden ist, also jedenfalls vor der abreise des letzteren (10. april); eine von Anders bemerkte spur scheint auf den 16. febr. zu deuten. Von einer aufführung vor dem jahr 1613 wissen wir nichts. Nun braucht man im auffinden von parallelen zwischen drama und wirklichkeit nicht ganz so weit zu gehen wie Garnett (*Sh.-Jahrbuch* 1899), es genügt, wenn einzelne analogien sich finden. Auch passen die zwei eingelegten maskenspiele besser für eine vornehme privatgesellschaft als für das grosse theaterpublikum. Wenn die mahnung zu vorehelicher keuschheit, die ja nicht direkt an das prinzliche paar gerichtet, aber andrerseits doch schwerlich durch Sh.s eigene übereilung mit Anne Hathaway veranlasst ist, bei einer ersten aufführung eine „taktlosigkeit“ war, so war sie es auch bei wiederholung eines früher geschriebenen stückes. Mancher verehrer Sh.s hält es vielleicht für eine entwürdigung, dass Sh. auch einmal den hofpoeten gemacht haben soll. Aber nimmt man es Milton übel, dass er seinen *Comus* für ein adeliges familienfest schrieb? Soll nicht Sh. selbst die *Merry Wives* auf wunsch der *Queen Bess* verfasst haben? Hat er nicht (nach H. Conrad) den zug der acht schottischen könige im *Macbeth* (IV, 1) „nur könig Jakob zu ehren“ veranstaltet und aus gleichem grunde die heilthätigkeit Eduards des Bekenners eingefügt? Auch hiess ja seine truppe seit 1603 *the King's players*; er selbst war demnach sozusagen königlicher hofschauspieler.

S. XIX lesen wir: „*Ariel* der name der stadt des lagers Davids“. So nach Luther Jes. 29, 1; verständlicher: bezeichnung für Jerusalem. *Ariel* bedeutet nach Knobel *herd* (d. h. opferstätte) *gottes*; an andern stellen als personenname *löwe gottes*, d. h. *held*. Auch name eines engels bei Milton. Eine umdeutung aus *air* ist bei Sh. wohl anzunehmen. — *MirandAla* ebd. verdruckt statt *-ola*?

4. *The Tempest* by William Shakespeare. Mit einleitung und anm. herausg. von Albert Hamann. Leipzig, Stolte. 1897.
5. *The Tempest* by Shakspere. Mit anm. zum schulgebrauch herausg. von dr. Oskar Thiergen. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901.

6. SHAKSPERES *Macbeth,* übersetzt von FRIEDRICH THEODOR VISCHER. Schulausg. mit einl. u. anm. herausg. von prof. dr. HERMANN CONRAD. Stuttgart, Cotta Nachfolger. 1901.
7. SHAKESPEARES *Julius Zäsar.* Nach der Schlegelschen übersetzung herausg. und mit einl. u. anm. versehen von dr. G. SCHMITT, direktor zu Neumünster. Paderborn, Schöningh. 1901. Preis m. 1,35.

Nr. 4 und 5 sind schulausgaben, daher in heutiger orthographie gehalten, ausserdem hier und da zum besten der jugend etwas verkürzt oder (in nr. 4) auch einmal geändert. Thiergen denkt an „abiturienten", gibt daher in der einl. etwas mehr, auch über den versbau; Hamann hat auch für „unsere töchter" sorgen wollen. Beide ausgaben sind zu empfehlen. Wenn Thiergen als beispiel eines als singular gedachten plurals *riches* anführt (s. 37), so ist zu bemerken, dass dies wort, im älteren engl. *richesse*, ursprünglich ein sing. war. S. 20, anm. 52 ist *tang* mit *twang* verwechselt. Zu *the which* war s. 39 aus Abbott (nicht Abbot) anzuführen: *"The which" is also naturally used after a previous "which"*; die angeführte regel vom beziehungswort (*antecedent*) passt zu I, 2, 137 nicht. Über die zeitgrenze der entstehung (s. XXIV) s. das zu nr. 3 bemerkte.

6. Vischers *Macbeth*-übersetzung war früher nur handschriftlich vorhanden und ist erst vor kurzem mit den vorlesungen über Sh. veröffentlicht worden. Eine berechtigte sonderausgabe für den schulgebrauch hat nun einer unserer besten Sh.-kenner besorgt. Ich möchte diese übersetzung hier nicht eingehend besprechen oder mit der Leoschen (ausg. der Sh.-gesellschaft) vergleichen. Wenn aber Conrad die übersetzung Leos für so frei erklärt, dass ihr höchstens der name einer bearbeitung gebührt, so kann ich diesem urteil nicht zustimmen. An einzelnen stellen ziehe ich Leos arbeit vor, und zu IV, 3, 89 findet sich die von Conrad gelobte stelle „dieser geiz steckt tiefer" auch bei Leo und zwar mit der von Conrad gewünschten verbesserung „diese habsucht". Jedenfalls ist es erfreulich, dass Vischers treffliche übersetzung nun leicht zugänglich und durch eine vorzügliche einleitung und sachgemässe anmerkungen erläutert ist. Die einleitung behandelt I. die charakteristik der hauptpersonen (6 abschnitte), II. den bau des dramas, III. die zeitrechnung (besonders beachtenswert), IV. die poetische form, V. die handlung des dramas und ihre quelle, VI. die abfassungszeit und VII. die urheberschaft (unechtheit einiger szenen). Solche ausscheidungen beruhen gewöhnlich auf der vorgefassten meinung, dass ein guter dichter nicht auch einmal schwächere verse liefern oder sich widersprechen kann; wobei man das *quandoque bonus dormitat Homerus* zu vergessen scheint. Ausserdem widerspricht Conrad sich selbst. Er meint mit Clark und Wright, Sh. würde nicht „die thorheit" begangen haben, einen schwer verwundeten krieger als boten abzusenden, und hält doch die verse *But I am faint, my gashes cry for help* etc. für echt! Und warum ist der stil zu schwülstig für Sh.,

wenn *to bathe in reeking wounds, to memorize another Golgotha* (nach C.) echt ist? Zu *The multiplying villanies of nature* vgl. *the multitudinous seas* etc. II, 2.

7. Ebenfalls für schulzwecke, genauer „für schule und haus", bestimmt. Die Schlegelsche übersetzung ist zu grunde gelegt, aber an vielen stellen geändert worden. Die einleitung gibt zunächst eine übersicht über das leben und die werke Sh.s. Ist *Ben Jonson* mit „possendichter" (s. 9) genügend gewürdigt? Und „kneipgenie" war (nach dem folgenden) wohl Sh. selbst auch ein wenig. Auffallend ist der letzte satz: „als einer der reichsten und angesehensten männer wurde er innerhalb des kirchbezirks von Stratford begraben." Was heisst *kirchbezirk*? Das grab ist ja in der kirche selbst! — Die einleitung behandelt ferner die quellen des *Julius Zäsar*, bringt insbesondere die einschlägigen stellen aus Plutarch und gibt genau nach akten und szenen an, was Sh. aus Plutarch genommen hat. Diese zugaben werden vielen lesern willkommen sein. Ausserdem sind bei schwierigen stellen fussnoten gegeben. Ein anhang erläutert endlich den aufbau, die gattung (geschichtliches oder psychologisches drama?), den grundgedanken und die charaktere des dramas. Alle diese ausführungen sind so treffend und so wohl begründet, dass sie zum verständnis der dichtung, mag sie nun in der übersetzung oder im original gelesen werden, die besten dienste leisten können.

8. *Englische parlamentsreden.* Mit anm. zum schulgebrauch herausg. von Otto Hallbauer, prof., Holzminden. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901.
9. *The History of the Norman Conquest* by Edward A. Freeman. Im auszuge mit anm. zum schulgebrauch herausg. von F. Glauning, stadtschulrat zu Nürnberg. Gleicher verlag. 1897. Hierzu ein wörterbuch.
10. *Englische übungsbibliothek* von dr. Ph. Hangen. No. 1. Schillers *Tell,* zum übersetzen aus dem deutschen in das englische bearbeitet. 5. aufl. No. 2. *Ein lustspiel* von Benedix, ebenso bearb., 5. aufl. No. 3. Benedix, *Doktor Wespe*, ebenso bearb., 8. aufl. Dresden, L. Ehlermann. No. 1 und 2 o. j., no. 3: 1895. Preis geb. je m. 1,20.

8. Vier reden von Lord Chatham (*On American Affairs*), Macaulay (*On Parliamentary Reform*, *On the Repeal of the Union with Ireland*) und John Bright (*On the Crimean War*). Also sehr lesenswerte proben englischer beredsamkeit. Die reichlich bemessenen anm. sind recht sorgfältig hergestellt. Nur weniges hätte ich zu erinnern. Zu 3, 7: statt *sitting as we do* würde *s. as we are* kaum vorkommen. Zu 4, 18 *rebels and enemies* kann nicht als gegensatz (früher *r.*, jetzt *e.*) gemeint sein, denn zu beiden gehört ARE *called.* 5, 29 *arms*: auch wir sagen *waffen* statt truppen oder heeresmacht. 6, 26: der angebliche „verkauf" der deutschen hülfstruppen wird mit grund bestritten, s. z. b. *Deutsche*

*lehrerzeitung* (Berlin), 1891, 6. febr. u. folg.; auch ist Pitts vorwurf *hireling cruelty* wenigstens für die sehr gut disziplinirten hessen ungerecht. 9, 3: die abkürzung *two millions £* statt *two millions sterling* ist ungewöhnlich. Nur wenn die summe in ziffern ausgedrückt ist, schreibt man entweder £ vor, oder *l.* hinter die zahl. 11, 27 text: hinter *the command of* scheint *it* zu fehlen. 12, 17: *flattering unction* ist aus *Hamlet* III, 4; auch zu *accepted time* etc. (42, 21) wäre die genauere angabe der quelle (2. kor. 6, 2) erwünscht; zu 56, 29: es gibt *zwei* korintherbriefe. 15, 12. 22: warum *House* einmal mit dem sing., einmal mit dem plur. des verbs verbunden ist, wird aus der anm. nicht klar. 21, 22 *Baronet*: doch wohl *Peel*, wie s. 39? Dann war es schon zu s. 21 zu bemerken. 22, 12 scheint sich nicht auf den senat, sondern (wie 23, 3) auf das repräsentantenhaus zu beziehen. Wie die 25, 24, 27, 2 erwähnten politiker hiessen, würde mancher leser gern erfahren. *Member for Dublin* 47, 22 ist offenbar O'Connell, aber das 1828 in Clare gewählte mitglied (38, 21) kann nicht O'Connell sein, weil es *now* (1831) Waterford vertritt. 94, 22: *sterling* ist nicht von *easterling* abzuleiten (s. Felix Flügels *Allgem. engl.-d. wb.*, 4. aufl., 1891); auch dürfte *easterling money* (wenn dies vorkommen sollte) im mittelalter nicht gerade *gold*münzen bedeutet haben. 97, 13: die aussprache *lĕver* ist zwar bei Webster neben *līver* angegeben, aber nicht zu empfehlen; Flügel hat sie mit recht weggelassen. 64, 15: *use* „gewohnheit" hat stimmloses *s*. 65, 1: *protestantisch* und *presbyterianisch* sind doch keine gegensätze! 63, 7 *connected myself* kann nur heissen: ich würde mich dieser regirung nicht als *beamter* angeschlossen haben; die blosse unterstützung durch reden und abstimmen kann nicht so bezeichnet werden.

9. Diese schon 1893 erschienene ausgabe hat sich im jahre 1897 durch ein neues titelblatt in erinnerung gebracht. Im übrigen ist sie zu empfehlen.

10. Hin und wieder wird noch das übersetzen deutscher originaltexte als gute übung für die fremdsprachen empfohlen. Im allgemeinen wird es wegen der lexikalischen missgriffe, zu denen es verleitet, mehr schaden als nützen. Die anmerkungen, wodurch dies vermieden werden soll, sind nun andrerseits in den Hangenschen ausgaben so zahlreich und ausführlich (manchmal werden ganze sätze oder verse übersetzt), dass für den lernenden keine nennenswerte selbstthätigkeit übrig bleibt. Ausserdem enthält jedes bändchen ein deutsch-englisches wörterverzeichnis. Gegen die übersetzungen selbst wird kaum etwas einzuwenden sein. Wenn die anm. abschnittweise durchstudirt und dann die abschnitte ohne benutzung der (zugedeckten) anm. übersetzt werden, so mag das beim *selbst*unterricht immerhin förderlich sein.

*Kassel.* M. KRUMMACHER.

Mr. M. E. Sadler, *The Unrest in Secondary Education in Germany and elsewhere* (in vol. 9. der *Special Reports on Educational Subjects*, die das Board of Education veröffentlicht). 1902.

Diese arbeit ist äusserst lesenswert. Der verfasser hat weiten blick und treffliche einsicht und wahrt sich eine freiheit und unparteilichkeit des urteils, die immer von neuem wohlthun und erfreuen. Ausser Deutschland behandelt er noch Frankreich und die Vereinigten Staaten. Man möchte immer wieder zitiren, aber zitate können ihm nicht gerecht werden, man muss ihn lesen. Höchst erfreulich ist, dass er das heil nicht in diesem oder jenem äussern mittel, in den rezepten sieht, wonach hier ein gegenstand um ein jahr vor- oder zurückgeschoben wird, hier eine stunde zu-, dort eine abgegeben wird. Er verkennt nicht, dass auch solche fragen zu beachten sind; sie treten ihm aber zurück hinter grösserem. In bezug auf die unterrichtsgegenstände neigt er der ansicht zu, dass das moderne in erste linie zu stellen sei, will aber keineswegs den historischen zusammenhang lösen, obwohl er einsieht, dass dieser auch erhalten bleiben kann, ohne dass griechisch und latein herrschen; ja selbst wenn sie ganz oder fast ganz fallen. — Er warnt davor, dass England oder irgend ein land einrichtungen eines anderen landes, die dort als vortrefflich erscheinen, einfach nachahmen; solche dinge müssen auf natürlichem boden *wachsen.* Unser system ist ihm (wie vielen bei uns) zu mechanisch, zu bureaukratisch, so vieles er auch daran bewundert. *What is really worth copying, and perhaps the one thing which could be directly imitated, is German devotion to the claims of knowledge.* Als tiefsten grund der erfolge der deutschen schule betrachtet er *an intense and self-sacrificing enthusiasm for truth.*

Nach seiner meinung sollte sich die entwickelung so vollziehen, dass England seine chaotischen verhältnisse *ordnet,* während wir *freiere* bewegung anzustreben haben. Die ordnung erblickt er in einem system, das *alle* arten von schulen umfasst; die besonders in Preussen hervortretende trennung der höheren von der volksschule scheint ihm nicht das rechte. Den reformschulen bringt er sympathie entgegen; ebenso der neusprachlichen reform. Die erfolge der französischen schulen sieht er hauptsächlich in intellektueller ausbildung und der sorgfältigen pflege der muttersprache. In den Vereinigten Staaten findet er das lebhafteste interesse für das schulwesen und ein ebenso vorurteilsfreies wie weitblickendes und opferfreudiges vorwärts- und aufwärtsstreben. *The development of individual intelligence is largely a question of methods of teaching, but also of choice of studies. Educational efficiency of the best kind depends on having small classes; highly trained teachers; skilful methods of teaching; not too many subjects; the right order of subjects; the right choice of subjects (it is important that, as far as possible, the subjects chosen should be such that the pupils will naturally keep up the study and use of them in later life); and an avoidance of hurry, of*

*excessive competition, and of intellectual overstrain.*[1] — *The keen study of methods by teachers is one of the best signs of educational progress. — Large numbers of our secondary schools are worried by a superfluity of examinations. It would be far better to have some well defined intellectual aim for each school, and to allow the teachers to work steadily and quietly towards that aim.* Da ich nun doch zitire, noch eine bemerkung über fachschulen: *The best kinds of training for business are not those which are prematurely specialised, but those which come as the crown of a liberal education. And nothing is more important than to insist on there being a strong ethical element in the education of those who are destined to guide the commercial and industrial affairs of the country.* Und allgemein: *What is wanted is the union of a disciplined imagination with a balanced judgment.* F. D.

---

[1] Ich freue mich der übereinstimmung mit dem, was ich auf s. 384 dieses bandes gesagt habe.

# VERMISCHTES.

## DIE STUNDENZAHL DES FRANZÖSISCHEN AN DEN BAYRISCHEN GYMNASIEN.[1]

Auf dem 2. Bayrischen neuphilologentage (ostern 1902 zu Nürnberg) stellte ich folgenden antrag:

„Das französische sollte am gymnasium in der 3. klasse mit mindestens 4 wochenstunden beginnen. Bis es dahin kommt, ist die sofortige vermehrung der französischen stunden in 8 und 9 um je eine stunde unerlässlich, sowie die zusetzung einer weiteren stunde in 6 dringend wünschenswert, da die anforderungen der neuen instruktion mit der gegenwärtigen stundenzahl unmöglich erfüllt werden können."

Über die notwendigkeit, an unseren humanistischen gymnasien eine vermehrung der französischen stunden zu erreichen, sind wir wohl alle einig. Die ansichten gehen nur auseinander über die frage, wie diese vermehrung durchgeführt werden solle, und ob nicht der beginn des französischen unterrichts in eine frühere klasse zu legen sei, und welche klasse sich in diesem falle am meisten empfehle. Hier möchte ich Sie nun zunächst an die trefflichen worte von herrn prof. dr. Schneegans erinnern, die bei der geschäftssitzung unseres 1. Neuphilologentages in München lebhafte zustimmung fanden: „Die neuphilologen möchten, *unbekümmert um nebenrücksichten,* ihren berechtigten wünschen ausdruck geben, diese in jahresberichten über die verhandlungen festlegen und so den höheren behörden bekannt machen, da es nur auf diesem wege möglich sei, die so dringend nötigen reformen durchzusetzen." Ich bitte Sie also, sich nur auf den standpunkt als vertreter unseres faches zu stellen und das zu beschliessen, was wir diesem schuldig sind. Nebenrücksichten sind nur insofern berechtigt, als wir nicht forderungen stellen dürfen, deren durchführung thatsächlich das

[1] Vortrag, gehalten auf dem 2. Bayr. neuphilologentage zu Nürnberg.

wesen des humanistischen gymnasiums vernichten würde, wie z. b. wenn einer verlangte: französisch und englisch haben ganz an die stelle der alten sprachen zu treten, die nur noch als wahlfächer zu betreiben sind. Kein zweifel, dass eine derartige massregel das humanistische gymnasium als solches aufheben würde. Wenn ich mir aber die ansicht gebildet habe, dass französisch als erste fremdsprache gelehrt werden sollte, so wäre diese einrichtung, die uns nach meiner festen überzeugung die zukunft bringen wird, man mag wollen oder nicht, keine aufhebung, sondern nur eine zeitgemässe reform des gymnasiums, der richtige ausgleich zwischen dem streben nach echt humanistischer höherer bildung und den berechtigten forderungen unserer zeit, eine massregel zum besten der schüler, die in der 1. klasse im durchschnitt noch nicht die geistige reife für das lateinische haben, wie auch zur förderung des lateinischen unterrichts selbst, der mit reiferen schülern viel besser gedeihen würde. Doch hierüber soll heute gar nicht beschluss gefasst werden, da mir selbst diese abänderung der sprachenfolge zunächst aussichtslos erscheint.

Über zwei punkte müssen wir uns vor allem klar werden. Das wesen unseres faches und das uns gesteckte ziel fordern 1. das mindestmass von 4 wochenstunden für den anfangsunterricht, und 2. den möglichst frühzeitigen beginn des französischen. Ohne diese vorbedingungen können wir unserem lehrprogramm nicht entsprechen. So sehr es anzuerkennen ist, dass man sich bei aufstellung des unterrichtszieles innerhalb bescheidener grenzen gehalten hat, so ist doch ohne zweifel auch für dieses ziel, sofern es wirklich einigermassen befriedigend erreicht werden soll, mehr zeit in dem eben erwähnten sinne erforderlich. Um nur einiges aus der neuen instruktion zu erwähnen, so lässt sich das, was bezüglich der aussprache, der sorgfältigen lautschulung, der sprechfähigkeit der schüler verlangt wird, nur durch fortwährende übungen, also durch reichlich zubemessene zeit erzielen. Alle gegebenen winke sind an sich vorzüglich; aber durchweg hat man das gefühl, dass es an zeit mangelt, um ihnen nachzukommen. Die übungen im hören und verstehen, das vorsprechen von sätzen in der fremdsprache, die wichtigen diktate, das bestreben, den fremden text möglichst lebendig zu machen, die an diesen sich anschliessenden vielseitigen grammatischen übungen, die nacherzählungen in der fremden sprache — all das erfordert zeit, viel zeit, und dabei bleiben auch noch andere forderungen der allgemeinen instruktion vom jahr 1891 bestehen. „Wo soll“, wie ich früher hervorhob, „die zeit hergenommen werden, um die mit recht an die spitze gestellte forderung zu erfüllen, dass der schwerpunkt des unterrichts in die schule selbst zu legen sei? Wie soll man zeit finden zu den auf s. 7 der instruktion (von 1891) verlangten übungen im mündlichen übersetzen der vom lehrer zur festeren einprägung und wiederholung der gelernten wörter und redensarten bestimmten sätzchen oder zu den auf s. 8 empfohlenen vorfragen

bei den übersetzungen in die fremdsprache und bei der lektüre?"
Ferner, wie kann von richtiger lektüre überhaupt die rede sein ohne genügende zeit, ohne dass man für sie in den oberen klassen wenigstens 2 stunden unverkürzt zur verfügung hat?

Es ist nun sehr beachtenswert, dass schon vor langer zeit nicht nur von fachmännern, sondern auch von anderer seite wiederholt die ansicht vertreten wurde, die dem französischen gewidmete stundenzahl sei ganz ungenügend. Schon vor dem erlass der schulordnung vom jahr 1891 hatte die leitung des Bayer. gymnasiallehrer-vereins eine abstimmung über die vermehrung der französischen stunden veranlasst, wobei von 452 abstimmenden, die fachlehrer abgerechnet, nahezu $^2/_3$ sich für eine grössere stundenzahl aussprachen. Auch im abgeordnetenhaus war eine stärkere berücksichtigung des französischen als höchst wünschenswert bezeichnet worden. Mein früherer vorschlag, dem französischen 4 + 4 (allenfalls 3) + 3 + 3 stunden einzuräumen, wurde von dem damaligen vereinsvorstand, dem jetzigen rektor Gerstenecker, angenommen und, wie es nach den zeitungsnachrichten schien, auch bei den beratungen des obersten schulrats vom referenten über diese frage, universitätsprofessor von Christ, befürwortet. Bei diesen verhandlungen wurde nach einem berichte der *Allg. zeitung* besonderes gewicht darauf gelegt, für den anfang mehr stunden zu gewinnen, *damit die einzelnen stunden nicht zu weit auseinander lägen* — das ist ja der grund, warum ich 4 stunden als das mindestmass für den anfang betrachte. Es ist sehr lehrreich, dass prof. von Christ, ein altphilologe, in seinem referat sagte, das gehör unserer gymnasiasten sei zu wenig gebildet und, um hier besseres zu leisten und *zu verhüten, dass sie im späteren leben in beschämende verlegenheit gerieten*, brauche man unbedingt mehr übung und mehr zeit. Sowohl Gerstenecker wie Deuerling, also wiederum zwei altphilologen, erklärten sich mit der opferung einer oder der anderen lateinstunde zu gunsten des französischen einverstanden. Warum wurde trotz alledem damals nur in der 6. und 7. klasse je eine stunde zugelegt, also die jetzt noch geltende ordnung 3 + 3 + 2 + 2 eingeführt? Nur weil man eine ausgiebige vermehrung nicht wollte, weil man einerseits dem latein keine weitere stunde zu nehmen wünschte und andererseits daran festhielt, dass die gesamtstundenzahl nur in den 3 oberen klassen um je eine stunde, also auf 29 erhöht werde. Diese gründe wirkten noch fort, und auch bei erlass der neuen instruktion wurden wir wiederum in unseren hoffnungen, mehr stunden zu erhalten, getäuscht, obwohl der antrag, in 8 und 9 je eine französische stunde zuzusetzen, bei der letzten generalversammlung des Bayerischen gymnasiallehrer-vereins in Regensburg mit grosser mehrheit (also vorwiegend von altphilologen!) angenommen worden war. Während man z. b. in unserem nachbarstaate Württemberg bei der kurz vor unserer schulordnung vom jahr 1891 erfolgten abänderung der lehrpläne der humanistischen gymnasien die schon vorhandenen

16 französischen stunden auf 18 erhöhte, haben wir in Bayern auch heute noch nur 10 stunden, also 6 weniger, als man dort schon vorher gehabt hatte. Dieselbe stundenzahl 18 wie in Württemberg finden wir nach meinen aufzeichnungen auch an den humanistischen gymnasien im königreich Sachsen und in Sachsen-Weimar, während Sachsen-Gotha 17, Preussen, Baden, Anhalt und Hamburg sogar 20 stunden aufweisen. Selbstverständlich wird in allen diesen staaten der französische unterricht auch viel früher begonnen, in Preussen und Württemberg[1] z. b. in der 3. klasse mit 4 wochenstunden, wie ich es auch wünsche. Dass nur ein so frühzeitiger beginn den bisherigen übelständen *gründlich* abhelfen und dem französischen die stellung am gymnasium verschaffen kann, die ihm wegen seiner bedeutung für die gesamtausbildung der schüler zukommt, das hat mich meine erfahrung von jahr zu jahr immer mehr gelehrt. Von der jämmerlichen unbeholfenheit der meisten schüler, so wie wir sie jetzt in der 6. klasse bekommen, in allem, was die mündliche behandlung der sprache, das verstehen des vorgesprochenen, eine etwas freiere, wenn auch nur in den bescheidensten grenzen gehaltene verfügung über das gelesene betrifft, habe ich schon bei anderer gelegenheit wiederholt gesprochen. In der mehrzahl kommen sie jetzt in unseren unterricht als die ausgeprägtesten buchstabenmenschen, die von ihrem buch, an das sie sich auch äusserlich in der regel krampfhaft anklammern, nicht loszubringen sind. Ich habe immer mehr die beobachtung gemacht, dass sie in diesen dingen nicht nur unvorbereitet in die hände des neuphilologen kommen, sondern durch das langjährige einseitige bücherstudium der toten sprachen geradezu verdorben für die frische, regsame, zum grossen teil mündliche lehrweise, wie sie die lebende sprache ihrem wesen nach erfordert, ja auch für die richtige anwendung des induktiven verfahrens. Die vorhergehende lange beschäftigung mit latein und griechisch ohne genügendes gegengewicht scheint in diesen beziehungen wie erstarrend und lähmend auf die schüler zu wirken. Ich will hier nicht etwa den altphilologischen kollegen einen vorwurf machen, der grund liegt hauptsächlich in der art der alten sprachen als toter. *Das für die gesamtausbildung der schüler so dringend nötige gegengewicht kann in wirklich genügender weise nur der möglichst frühzeitige beginn der lebenden sprachen schaffen.* Das hat man in den übrigen deutschen staaten schon längst erkannt und hat danach gehandelt. Wie lange soll Bayern in diesem punkte noch rückständig bleiben? Was sich dort hat machen lassen, das geht sicher auch bei uns, wenn man nur ernstlich will. Oder glaubt man etwa, dass in den anderen deutschen staaten die absolventen der humanistischen gymnasien durch die stärkere berück-

[1] In Württemberg der zahl nach eigentlich in der 4. klasse, die aber unserer 3. entspricht, da man dort 10 klassen hat und in der ersten überhaupt noch keine fremdsprache lehrt.

sichtigung des französischen in ihrer humanistischen bildung geschädigt werden, oder dass sie wegen ihrer grösseren gesamtstundenzahl weniger gesund und kräftig die schule verlassen als die bayern? Es ist ja im allgemeinen zu billigen, dass man bei uns vermeiden will, die summe der wochenstunden in allen fächern zu hoch steigen zu lassen; aber in einer höheren klasse eine oder zwei stunden mehr, wenn es durchaus nicht anders geht, würde die schüler gewiss nicht schädigen, und man bliebe damit immer noch unter der zahl, die wir in den übrigen staaten finden.[1] Übrigens habe ich schon in meinem vortrag in der festsitzung gesagt, wie sich hauptsächlich die zeit gewinnen liesse, dadurch nämlich, dass man sich endlich entschliesst, das zu thun, was auf der letzten gymnasiallehrerversammlung in Regensburg auch der erste vorstand des vereins, der altphilologe prof. dr. Gebhard — es ist das ausserordentlich beherzigenswert — dringend empfahl, „die deutsch-lateinische übersetzung beim absolutorium abzuschaffen“ und damit „den berechtigten forderungen der zeit entsprechend“ „den deutsch-lateinischen übungen ihre herrscherstellung zu nehmen“. Auf diese weise hätte man sofort die fürs französische nötige zeit zur verfügung.

In der jüngsten petition an die kammer der abgeordneten betr. erledigung der frage der älteren gymnasialprofessoren werden unsere, der neuphilologen, beförderungsverhältnisse eine „unbillige zurücksetzung einer ganzen lehrer- und beamtenklasse“ genannt. Das ist schlimm, doch das trifft zunächst nur unsere *person*; aber wir können es nicht stillschweigend ertragen, wir müssen immer wieder kräftigst verwahrung dagegen einlegen, dass auch unser *fach* dauernd am gymnasium das fünfte rad am wagen sein soll, dass es durch die einrichtung des lehrplans nicht die geltung haben kann, die ihm für jeden, der die zeit versteht, ohne zweifel zukommt. Es ist unsere pflicht, immer von neuem auf die unhaltbarkeit von verhältnissen hinzuweisen, infolge deren unsere schüler nach den worten v. Christs im späteren leben in beschämende verlegenheit geraten können. Es ist unsere pflicht, laut die stimme zu erheben gegen den Ihnen wohlbekannten, für lehrer wie schüler ungesunden und jeden richtigen erfolg vernichtenden zustand der unruhe und hetze, den die jetzige schulordnung für das französische mit sich bringt. Wie der hirsch schreit nach frischem wasser, so schreit dieser unwürdige zustand nach abhilfe. Ich bitte Sie dringend, meinen antrag anzunehmen.[2]

*Nürnberg.* CHR. EIDAM.

---

[1] Es ginge wohl auch ohne erhöhung der gesamt-stundenzahl. *D. red.*

[2] Vgl. den bericht in den *N. Spr.* X, s. 162.

## KALUZA, SWEET UND DIE DEUTSCHE REFORM.

Im 3. heft der *Zs. f. frz. u. e. unt.* führt Kaluza seinen aufsatz „H. Sweets stellung zur sog. reformmethode“ durch eine „kleine nachlese“ zu ende, wobei er zunächst auf meine einwendungen, *N. Spr.* X, 252 ff., zu sprechen kommt. In einer fussnote, s. 272, will er zu „meiner beruhigung“ (!) bemerken, dass ihm meine frühere besprechung des Sweetschen buches im *L. Zbl.* „sehr wohl bekannt war“. Das hatte ich vermutet und eben deshalb s. 252 die wendung gebraucht: „Hätte er [K.] jedoch von dem, was wir deutschen ‚reformer‘ darüber sagen, notiz nehmen wollen [*sic*], so . . .“ etc. Wenn nun K. meinem letzten artikel die jener besprechung vorenthaltene beachtung schenkt, so hält er es doch für genügend, zu erklären: „Nun meint allerdings Vietor (*N. Spr.* X, 253), die von Sweet empfohlene *inductive grammar* sei ja gerade das, was die reformer wollen; aber er ist doch hier wieder sehr im irrtum. Die herleitung einzelner regeln aus der lektüre, also die *inductive grammar*, haben die reformer wahrhaftig nicht erfunden. Sie ist uralt und wurde auch von den strengsten grammatisten längst geübt, ehe noch von der reformmethode etwas zu hören war.“ Darauf zitirt er ein paar vortreffliche sätze aus Schrader, *Erziehungs- und unterrichtslehre*, 4. aufl., 1882, und behauptet u. a. von neuem: die reformer wollten (ich unterstreiche das ärgste) „von einer systematischen erlernung der grammatik überhaupt nichts mehr hören“ und verlangten, „dass die schüler *sämtliche regeln der grammatik*“, die „doch unmöglich alle in der lektüre exemplifizirt sein“ könnten, „*selbständig* aus den von ihnen gelesenen texten *herleiten*“, „dass sie eine *gedruckte grammatik überhaupt nicht mehr in die hände bekommen*, sondern dass *jeder einzelne schüler* die grammatik der von ihm erst zu erlernenden fremden sprache erst *selbst schreiben* soll“ — dinge, die wir sog. deutschen reformer in dieser grotesken übertreibung ebenso „unmöglich und lächerlich“ finden wie K. mit Sweet. Übrigens, wenn K. wirklich nicht *weiss*, was die deutschen reformer betreiben: *glaubt* er denn im ernste, etwas vernünftiges müsse von den reformern selbst „erfunden“ sein, damit sie es annehmen und weiterempfehlen? Aus dem z. b., was Komenius zur methodik des sprachunterrichts vorgebracht hat, können wir alle, reformgegner und -freunde, noch lange lernen. Wir reformer freuen uns, wenn uns eigenes nachdenken und eigenes proben zur bestätigung seiner lehre führt. Wir lassen aber auch bei den grammatisten das gute gelten, wozu freilich das nicht gehört, dass sie „die lektüre *vorzugsweise* dazu benützten, um daran grammatische regeln einzuüben“ (s. 273), am ende gar „*sämtliche* grammatische regeln“ (die ja der reformschüler angeblich aus seinen texten herleiten soll!).

K. bespricht weiter die in den augen „einiger reformer“ „gewaltige methodische errungenschaft“, in den lehrbüchern *die beispiele vor die regel zu setzen.* Wenn das lehrbuch die alte portionenlektion mit ihren

fremdsprachlichen und muttersprachlichen sätzen und einer oder mehreren darin angewandten und anzuwendenden regeln überhaupt beibehält, so ist auch nach meiner ansicht mit der blossen umstellung wenig gewonnen.

Entschieden aber stimme ich zu Sweet und gegen K., was die frage des *denkens in der fremden sprache* betrifft. Nach K. wäre das alles weiter nichts als eine „virtuose, durch lange übung erworbene blitzschnelle übersetzung". Das ist schon deshalb nicht möglich, weil es „idiomatische", schwer oder gar nicht übersetzbare (und daher z. t. auch als fremdwörter in andere sprachen übernommene) ausdrücke gibt, die man sich deshalb aber nicht weniger leicht aneignet, als die für die internationalsten begriffe. So kann man im englischen die ausdrücke *plum-pudding* und *gentlemanly* sehr wohl verstehen und beherrschen, ohne die (gar nicht vorhandene) völlig zutreffende deutsche übersetzung zu kennen; jedenfalls aber versteht und beherrscht man jene ausdrücke nicht etwa dann, wenn man sie nur aus deutschen wörtern wie „rosinenpudding" (wir behalten aber bekanntlich ja lieber auch das *plum* noch bei) oder „anständig, wohlgesittet" zu „übersetzen" weiss. Und wenn ich beim englischsprechen *yes* sage, oder *thank you*, oder — wieder deutlicher idiomatisch — *I should think so*, oder *hullo! how are you?*, so soll ich erst deutsch denken müssen: „ja" — „danke" — ja, was denn nun weiter? etwa: „das sollte ich meinen" — „ei, guten tag, herr so und so" u. s. w.? Ganz gewiss nicht! Und wo wäre hier, wenn mir etwa ein unübersetztes *yes* zugestanden wird, die grenze zu ziehen? — Bleiben wir also mit Sweet bei der „devise" der reformer: *learn to think in the foreign language.*

Dass mit der *bildermethode* von manchen zu weit gegangen wird, gebe ich wieder bereitwillig zu, ohne deshalb die befürchtung zu teilen, dass der ihr huldigende lehrer einmal entweder „eine kollektion von verschiedenartigen hüten aus einem hutladen mitbringen" oder den schülern „den illustrirten katalog eines hutwarenhändlers vorzeigen und bei jedem einzelnen hute das wort *chapeau* wiederholen" müsse. Über den im zusammenhang gerade gemeinten *chapeau* wird man sich schon auf einem weniger sonderbaren wege verständigen, und wenn es — das sage ich, der geschworene feind des übersetzens — durch die nennung des deutschen wortes „hut" wäre. Mein widerspruch gegen das *übersetzen* (ich werde mein von K. berufenes „schlagwort", dass dies die schule nichts angehe, wohl noch öfter zu „wiederholen" haben) geht eben dahin, dass es m. e. nicht die aufgabe der schule ist, in ihrem fremdsprachlichen unterricht die (auch von Sweet beim sprachstudium eingeschränkte) schwere kunst des übersetzens in die muttersprache und die (auch von Sweet völlig ausgeschlossene) noch schwerere des übersetzens in die fremde sprache zu pflegen; u. z. weil zu dem einen in den fremdsprachlichen stunden die zeit, zu dem anderen — vorausgesetzt immer, dass ein wirklich *gutes* deutsch oder *gutes* franzö-

sisch und englisch als zielleistung gelten soll — zum wenigsten den schülern die kräfte fehlen *und das jedesmalige ausgehen von der muttersprache die erlernung der fremden sprache erschwert.* Auch darin „wiederhole“ ich mich, dass ich hinzufüge: das übersetzen wird nicht sowohl um des schülers als um des *lehrers* willen, der es zur *kontrolle* brauchen will, geübt. Eine noch bessere kontrolle, die zugleich auch den *schüler* fördert, bietet die besprechung der texte in der fremden sprache selbst. K. fragt mich: „Was soll in der ‚schule‘ mit den lateinischen und griechischen autoren geschehen? Sollen auch diese nur gelesen und in lat. und griech. sprache erklärt, nicht übersetzt werden? Was würde dabei wohl herauskommen? Und wer ist schwieriger zu übersetzen: Thuzydides und Sophokles oder Macaulay und Shakespeare?“ — Beim erklären in der lat. und griech. sprache würde freilich nicht viel „herauskommen“, sintemal es mit dem sprechen der toten sprache, nachgerade sogar des lateinischen, seine schwierigkeiten hat. Da man im lat. und griech. auf den mündlichen gebrauch verzichtet, auch die stunden reichlich zugemessen sind, so wäre für übersetzungen ins deutsche schon eher zeit zu finden als bei den modernen sprachen. Für notwendig halte ich das übersetzen auch hier nicht, neben dem „erklären“ oder „besprechen“, das nun selbstverständlich in der muttersprache zu erfolgen hat. *Gibt der schüler seine auffassung einer stelle frei in eigenen worten wieder, so ist das m. e. mehr wert, als wenn er sie aus dem buche übersetzt.* — Ob Sophokles oder Shakespeare schwieriger zu übersetzen ist, möchte ich nicht entscheiden; sogar zum „erklären“ scheinen mir *beide* für die schule gerade schwer genug.

Zum schluss berichtet K. über Sweets ansicht, was die *beherrschung der fremden sprache* betrifft, und meint, es sei das richtige, die vollkommene beherrschung (Sweets *perfect knowledge*) von wenigen bevorzugten, eine gründliche kenntnis (*thorough k.*) von unseren neusprachlichen lehrern, ein elementares wissen (*elementary k.*) von den schülern unserer höheren lehranstalten zu erwarten. Das elementare wissen „beschränkt sich auf die fähigkeit, einen einfachen prosatext ohne vorbereitung lesen und verstehen zu können“, *schliesst also das sprechen und schreiben völlig aus.* Ich betone auch hier wieder, dass Sweet an der betreffenden stelle (s. 240) ausdrücklich von erwachsenen redet; ein *English adult of average linguistic intelligence* soll die elementarkenntnis in etwa einem halben jahr bei täglich einstündiger arbeit erreichen. Meinen nach K. „schon etwas abgebrauchten einwand, dass es Sweet offenbar an praktischer erfahrung im schulunterricht fehle“, halte ich K. gegenüber genau in dem von Sweet selbst bestimmten sinne (. . . *the school-teaching of languages, in which I have no practical experience — at least as teacher*; s. 2 bei Sweet) aufrecht und kann nicht zugeben, dass die von K. dagegen angezogene stelle (*I have . . . had considerable experience in lecturing and teaching in connection with various branches of the study of languages*; s. VIII) damit im widerspruch stände.

Sweet hat vor allem anderen das *sprachstudium ausserhalb der schule* im auge. Und davon, dass die reformmethode „in ihrem innersten grunde verkehrt“ wäre (K., s. 272), hat Sweet, der führer der internationalen reform, in seinem buche *das gegenteil* „gezeigt“. — *Habent sua fata libelli.* — W. V.

## WEITERES ZUR ENGLISCHEN REFORM.

Zu meinem vorigen bericht, *N. Spr.* X, s. 376f.[1], möchte ich heute den hinweis fügen, dass auch die einzige englische fachzeitschrift, *The Modern Language Quarterly* (London, D. Nutt), durchaus auf der seite der reform steht. Das geht aufs deutlichste aus den *Reform Method Jottings* des neuesten heftes (bd. V, no. 2, juli 1902) hervor. U. a. wird hier auch eine bemerkung zitirt und gebilligt, die sich in einem offiziellen bericht über den neusprachlichen unterricht in belgischen schulen von T. R. Dawes, M. A. (Headmaster of the Pembroke Dock County School), findet: es sei absurd, die direkte methode anzunehmen, wenn der lehrer nicht eine gute kenntnis der sprache besitze; es gebrauchten aber manche lehrer diese methode, deren französisch franzosen ganz unverständlich sei. Der schreiber der *Jottings* meint: *We are afraid that there is much truth in this. Of a single book based on the direct method over twenty-five thousand copies have been sold in little more than three years; and others have appeared, which probably swell the total of children taught in this way to something like fifty thousand. It is naturally impossible to estimate the number of teachers; at a moderate computation there can hardly be less than five hundred who have taught or professed to teach on the new lines. The most cheerful optimist will hardly be inclined to maintain that all of them, or even the majority of them, were fully competent to do their work.* Mit Dawes empfiehlt er den eifrigen besuch der ferienkurse in Frankreich und Deutschland.

An dieser stelle will ich auf eine reihe von artikeln hinweisen, die seit einiger zeit in der *Morning Post* unter dem gemeinsamen haupttitel *The Nation's Need* erschienen sind, und deren kenntnis ich der freundlichkeit des bekannten deutschen förderers der reform in England, K. Breul in Cambridge, verdanke. Was „der nation not thut“, ist nach der ansicht der zeitung und der verfasser eine reform des unterrichts. Einer der beiträge, der von Findlay geschrieben ist, behandelt das unterrichtswesen in Deutschland; ein anderer, von Hartog, dasjenige Frankreichs; Breul widmet der frage des neusprachlichen unterrichts zwei grundlegende aufsätze (in den nummern vom 31. oktober und 1. november). Überall tritt hervor, was Breul mit den worten ausspricht: *we are carefully following what is being done abroad.* Dass es nicht rätlich wäre, die deutschen schuleinrichtungen z. b. einfach als

[1] S. 376 bitte ich den übersehenen druckfehler *Edgrad* in *Edgren* zu korrigiren.

muster zu betrachten, betont wie Sadler (vgl. hier oben s. 441) auch Findlay, und das geschieht ohne zweifel mit recht. Auch mir will es scheinen, als ob die englischen jungen der schule mehr liebe — oder soll ich sagen: weniger hass? — entgegenbrächten als ihre deutschen kameraden. Und das sollte uns doch immerhin zu denken geben. W. V.

## PHONETISCHES AUS JAPAN.

Diejenigen unserer leser, die zugleich mitglieder der *Association phonétique* sind, kennen Mr. E. R. Edwards als verfasser kleinerer beiträge zur japanischen lautphysiologie im *Maître phonétique.* Eine grössere arbeit von ihm über den dialekt von Tokyo nebst lesebuch in lautschrift wird im frühjahr erscheinen. Prof. K. Florenz, der in einem artikel „Neue bewegungen zur japanischen schriftreform, mit lautphysiologischen exkursen“ (*Mitteilungen der Deutschen gesellschaft für natur- und völkerkunde Ostasiens,* VIII, 3; sonderabdruck Tokyo 1902) hierauf hinweist, kündigt zugleich an, dass zwei seiner früheren hörer, dr. Shimmura und dr. Yasugi, die Mr. Edwards bei der sammlung des materials behülflich gewesen sind, wahrscheinlich noch in diesem jahre eine in japanischer sprache abgefasste darstellung der japanischen phonetik veröffentlichen werden. Der genannte aufsatz behandelt auf 61 seiten (a. a. o., s. 299—360) einerseits die erleichterungen im chinesisch-japanischen schriftsystem und andererseits das zur einführung in den schulen empfohlene *rōmaji,* die romanisirung der japanischen schrift auf rein phonetischer basis. Die lautphysiologischen exkurse (die lautschrift ist die der *Association phonétique*) enthalten u. a. auch bilder der japanischen zungen-vordergaumen-artikulationen nach experimenten dr. Shimmuras, in zusammenstellung mit denen aus meiner *Phonetik* für deutsch, englisch und französisch, sowie eine wie meine schullauttafeln angeordnete übersichtstafel der japanischen laute. — In diesem zusammenhang erwähne ich ferner, dass eine darstellung der englischen aussprache für japaner von den herren R. B. Mc Kerrow und Katayama in japanischer sprache vor einigen wochen erschienen ist. Die angewandte umschrift ist die der *Association phonétique*; die europäisch-amerikanische fachlitteratur ist, auch für die abbildungen, mehrfach herangezogen und zu ende des buches noch einmal zusammengestellt und besprochen, wobei denn auch die *N. Spr.* nicht vergessen sind. W. V.

## ZU: REALLEXIKON UND REFORM.

Herr dr. R. Mahrenholtz, einer der mitarbeiter am *französischen* reallexikon, weist uns, mit bezug auf *N. Spr.* X, s. 385, darauf hin, dass er sich vielleicht vor jahren gelegentlich über auswüchse der reform missbilligend geäussert habe, seitdem aber diesen methodischen fragen neutral gegenüberstehe, so dass er nicht als „gegner der reform“ gelten könne. Wir nehmen von dieser mitteilung gern hiermit notiz. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. DEZEMBER 1902. Heft 8.

## VICTOR HUGO.

Schwer kommt es uns heute an, dem manne völlig gerecht zu werden, der ein halbes jahrhundert französischer litteratur beherrschte, dessen energisches vorgehen einer poetischen renaissance zum sieg verhalf, die zu den glänzendsten der französischen poesie gehört, dessen dichterische haupteigenschaften uns jedoch nicht mehr in die berauschende begeisterung der generation von 1830 zu versetzen vermögen. An ein forschen nach dem kern der dinge, nach absoluter wahrheit gewöhnt, erscheint uns der reiche, volltönende strom von worten, der über ziemlich alltägliche ideen hinwegrollt, zunächst als ein prachtvoll schimmerndes, aber hohles gefäss, und wir sind leicht geneigt, die bedeutung dieses dichterheros für seine zeit zu unterschätzen. Nehmen wir uns aber die mühe, das wirklich wertvolle aus seinen zahlreichen langatmigen bänden herauszulösen, so bleibt neben dem, was angriffe und selbst die bitterbösesten rechtfertigt, noch genug übrig, ihn zum grössten lyrischen und wohl einzigen epischen dichter Frankreichs zu machen, und als solcher verdient er auch bei uns beachtung. Der zweck dieses aufsatzes ist, ihm noch in dem jahre, da seine landsleute seinen 100. geburtstag begingen, nach möglichkeit gerechtigkeit widerfahren zu lassen.

Ein viel gehörtes urteil über den dichter lautet: „Victor Hugo war der poetische genius in einem mittelmässigen menschen verkörpert“, und dieser ausspruch muss als durchaus treffend bezeichnet werden. Nur im zusammenhang mit seinem werk kann der mensch bedeutung gewinnen, denn einzig und





allein der dichterische genius ward bestimmend für den lebensgang des menschen, den er über sich selbst hinaushob, zum litterarischen führer und reformator, zum politischen ankläger, rächer, propheten und märtyrer machte; er ward ihm eine furchtbare waffe, aber auch ein glänzender deckmantel für seine schwächen.

Victor Marie Hugo wurde am 26. februar 1802 zu Besançon als sohn eines kaiserlichen generals geboren; die mutter, eine hochbegabte frau, war „vendéenne" und begeisterte royalistin. Wechselvoll sollten sich die ersten kinderjahre gestalten, denn madame Hugo folgte ihrem gemahl auf allen kriegszügen. So kam der knabe zunächst auf die insel Elba, sodann nach Kalabrien, wo sein vater den gefürchteten banditen Fra Diavolo verfolgte. Auch in Paris, in dem friedlichen heim der *Impasse des Feuillantines*, fehlte es nicht an ungewöhnlichen eindrücken: Madame Hugo hatte dem politisch verfolgten general Lahorie ein asyl geboten, und dieser war des knaben erster lehrmeister geworden, mit dem er den Tazitus las. Der aufenthalt des unglücklichen wurde jedoch verraten und er erschossen. Um dieselbe zeit musste sich seine hochherzige beschützerin zur reise nach Spanien rüsten. Mit einem zug von 1500 fusssoldaten, kanonen und pferden unternahm sie, begleitet von ihren drei söhnen Abel, Victor und Eugène, die lange, wegen der guerillas gefahrvolle reise, um schliesslich im palast Masserano zu Madrid ihren aufenthalt zu nehmen. Phantasie und gemüt des 9jährigen Victor wurden in der seltensten weise angeregt, und schon früh zeigt sich sein aussergewöhnlich empfänglicher blick für lokalfarbe und szenerie. Später singt er:

*L'Espagne me montrait ses couvents, ses bastilles;*
*Burgos sa Cathédrale aux gothiques aiguilles;*
*Irun ses toits de bois, Vittoria ses tours,*
*Et toi, Valladolid, tes palais de familles,*
*Fiers de laisser rouiller des chaînes dans leurs cours.*

In Madrid wurde Abel, der älteste, page des königs Joseph; Victor und Eugène bezogen die düsteren klösterlichen räume eines adelsinstituts, wo sie, von gespenstisch aussehenden geistlichen behütet, den fanatismus der jungen grandensöhne

kennen lernten, die ihren hass gegen Napoleon an den söhnen seines generals auszulassen suchten. Manchen wackeren streit durchkämpften die knaben für ihren „grossen kaiser". Französische misserfolge veranlassten bald den general, frau und kinder nach Paris zurück zu senden; das heim in den Feuillantines wurde wieder bezogen; es gehört zu den lieblingserinnerungen des dichters, der es später in den *Feuilles d'automne* verherrlicht (*Ce qui se passait aux Feuillantines*). Victor und Eugène werden in der pension Cordier internirt. Hiermit ist der einfluss der äusseren erlebnisse auf das knabengemüt abgeschlossen; der geistige einfluss der zeit setzt ein.

Victor Hugo, ein eifriger leser, wurde mit jener litteratur bekannt, die als reaktion gegen die furchtbaren umwälzungen der revolution den verzweifelten seelen wieder einen halt, einen glauben geben wollte, und die sich gleichzeitig, vom kriegslärm des ersten kaiserreichs und vom klassizistischen terrorismus abgeschreckt, zu Rousseaus naturschwärmerei bekannte. In Chateaubriand fand der jüngling den idealsten vertreter dieser christlich-poetischen renaissance, und begeistert schreibt er auf den deckel eines schulheftes: *Je veux être Chateaubriand ou rien!* Über seine dichterischen fähigkeiten hatten ihn bereits gewandte übertragungen aus Virgil, für den er eine oft ausgesprochene vorliebe besass, und mehrere nicht allzu üble dramatische versuche hinreichend belehrt. Fünfzehn jahre alt, hatte er die kühnheit, sich um einen akademiepreis zu bewerben; das thema lautete: *Les Avantages de l'Etude.* Strahlend verkündete ihm sein bruder Abel, man habe ihm wohl einen preis zuerkannt, diesen aber schliesslich verweigert, weil man an das jugendliche alter des poeten nicht glauben könne und dessen schlussverse:

*Moi qui, toujours fuyant les cités et les cours,*
*De trois lustres à peine ai vu finir le cours,*

für eine mystifikation halte.

Diese thatsache genügte, den namen des jungen schülers weit über die mauern der pension Cordier hinaus berühmt zu machen. Victor Hugo wird von akademikern und von seinem idol Chateaubriand empfangen, der ihm die schmeichelhafte

bezeichnung *l'enfant sublime* verleiht. Dreimal hintereinander wurde er sodann von der *Académie des Jeux floraux* zu Toulouse preisgekrönt und zwar mit den oden: *Les vierges de Verdun, Le rétablissement de la statue de Henri IV* und *Moïse sur le Nil.* Jetzt ist keine rede mehr vom eintritt in die *Ecole polytechnique,* für die der general Hugo seinen gut mathematisch veranlagten sohn bestimmt hatte. Trotzdem die familie nach Napoleons sturz ziemlich mittellos geworden war, beschliesst der junge poet, seinem genius zu vertrauen. Der anfang seiner dichterlaufbahn wurde von schmerzlichen ereignissen getrübt: Victor Hugo verlor seine vergötterte mutter; sechs wochen nach ihrem tode ging sein vater eine zweite ehe ein, was einen bruch mit den söhnen herbeiführte. Die drei brüder gründeten nun eine zeitschrift *Le conservateur littéraire,* die wohl die aufmerksamkeit auf die begabten jünglinge lenkte, ihnen aber keinerlei subsistenzmittel einbrachte. Viel erhoffte sich der dichter von der veröffentlichung seiner *Odes et ballades* (1822), doch wurden sie von den kurz zuvor erschienenen *Meditations* Lamartines stark in den schatten gestellt. Ihr begeistertes eintreten für gott und könig gewann dem jugendlichen dichter jedoch mit der zeit grosse sympathien in den royalistischen salons, wo sie, wie Stendhal schreibt, begeistert gelesen wurden, und Ludwig XVIII. belohnte seine gesinnung mit einer pension von 1000 francs, die er das jahr darauf verdoppelte. Die *Odes et Ballades* bewegen sich noch zumeist in hergebrachten geleisen: wiedererwachen des christentums und wiederherstellung des königtums bilden die hauptthemen. Mit dieser fürstlichen belohnung in der tasche wagt es der kaum achtzehnjährige, seine jugendgespielin Adèle Foucher heimzuführen, und nun beginnt seine eigentliche schöpferische und agitatorische laufbahn als dichterischer reformator und führer der romantiker, ein allmählich immer zielbewussteres vorgehen bei geschlossener gruppirung.

## II.

Verwandte geister, jugendliche feuerköpfe, schriftsteller, musiker, bildende künstler fanden sich zusammen. Entsetzt über den geistigen stillstand, zu dem die waffenstarrende

napoleonische zeit mit ihrer strengen zensur und ihrem pseudoklassischen gewaltstil Frankreich verdammt hatte, und der während der restauration einen noch furchtbareren förderer in dem *bourgeois* mit seinen nützlichkeitsprinzipien gefunden, blickte diese jugend nach anderen ländern hinüber: England stand unter dem stern Byrons; Deutschlands herrliche litterarische blütezeit war durch Madame de Staëls *De l'Allemagne* erschlossen worden; überall reiche bethätigung von kraft und grösse, mächtig genug, die alte welt aus den angeln zu heben; nur in Frankreich sah man sich in einem jede freie bewegung hemmenden netz von traditionen gefangen. Und es war doch etwas anderes gewesen als die farblose gegenwart: nicht umsonst hatten die mütter diesen söhnen ihre erinnerungen aus der grossen revolution und aus der glanzzeit Napoleons I. an der wiege vorgesungen. In jugendlichem ungestüm begann man nun mit kraftvollen sturmböcken gegen alte mauern zu rennen. Aufgeräumt sollte werden in der litteratur mit dem antiken stoffkreis der pseudoklassiker, mit dem hohlen pathos, den fertigen tiraden, den konventionellen gefühlen, ausgedrückt durch eine noch konventionellere sprache. Geschah es doch, dass ein klassizistischer dramatiker, dem die zensur schwierigkeiten bereitet hatte, seine in Barcelona spielende tragödie nach Babylon, und vom 16. jahrhundert in die zeit vor der sündflut versetzte. *Barcelone* — *Babylone* ergaben ja dieselben reime. Lokalfarbe, echtheit, menschentum hiess jetzt die forderung, aber wo war echtes menschentum zu finden? Seicht oder verdorben durch die abstumpfende zivilisation, war es keiner kraftvollen bethätigung, keiner elementaren leidenschaft mehr fähig, und nur starke affekte konnte man angesichts der öffentlichen lethargie feiern und darstellen. Das elementare wurde nun gesucht in einer aussergewöhnlichen, dem alltag fremden umgebung; der ritt begann „ins alte romantische land". Das seltsame, geheimnisvolle, ungelöste, das grellste licht, der dunkelste schatten, erschütternde gegensätze von engelhafter güte und tierischer grausamkeit, das alles boten längst vergangene, historisch grosse zeiten. Das mittelalter lebt auf mit seiner rohen gewalt, seinem übersinnlichen verlangen, seinem fanatischen glauben und finsteren aberglauben,

seinem faustrecht und seiner idealmutigen ritterlichkeit; zu ihm gesellt sich die pracht des orients. Dann schweift die phantasie hinüber nach Spanien, wo sich die traditionen von ritteredelmut und ritterehre am längsten erhalten haben. Die schönheiten der natur werden aufgesucht, doch erst da als darstellungswürdig befunden, wo sie düstere grossartigkeit und packende kontraste aufweisen und durchsetzt sind mit erinnerungen an den siegesschritt der völker. Die fremden litteraturen hatten das beispiel gegeben: Macpherson mit den *Gesängen Ossians*, Scott mit seinen romanen. Lord Byron stand im zenith seines ruhmes und verquickte elementare leidenschaft und faustischen drang nach unbegrenztem mit dem weltschmerz des übersättigten wüstlings. Neben den englischen dichtern verschlang man den *Werther* und Hoffmanns *Phantasien*; die gebrüder Hugo erschlossen den spanischen romancero. Man schwärmte für gotische kirchen, für alles, was dem klassischen ideal entgegen war; alles ungebundene, die klassischen gesetze auf den kopf stellende wurde als that gepriesen, und nur das feste zusammenschliessen zu einer schule war das einzig geregelte an diesen feuergeistern, von denen jeder in freier schöpferischer selbstherrlichkeit am liebsten wieder in das chaos zurückgetaucht wäre, um das erträumte bild seiner phantasie zu gestalten. Selten hat eine so kurze epoche eine solche fülle von geistern ersten ranges hervorgebracht: wir nennen nur die maler Delacroix und Devéria, die bildhauer David d'Anger, Rude und Barye, die dichter Lamartine, Alfred de Vigny, Sainte-Beuve, Alfred de Musset, die romanschriftsteller George Sand und Nodier. Stendhal und Balzac bahnten sich daneben schon ihre eigenen wege auf dem boden des realismus. Alle diese bilden die geniale generation von 1830, die glänzende, staunenerregende meteore über den ewig grauen politischen himmel Frankreichs hinschiesst. Victor Hugo überragt sie alle an produktiver kraft, kühnheit und gesundheit; in robustem selbstbewusstsein fühlt er sich zum parteiführer berufen.

Bereits familienvater, muss er mit seiner klugen, liebenswürdigen gattin von den 2000 franken pension haushalten; sein bescheidenes heim wird der versammlungsort des romantischen *cénacle*, dessen erzeugnisse die *Muse française* ver-

öffentlicht. Der junge dichter hat zwei romantische thaten zu verzeichnen: die romane *Han d'Islande* und *Bug Jargal.* In fast fieberhafter erregung binnen kurzer zeit hingeworfen, tragen sie den stempel des jugendlich unreifen; sie schwelgen in starken kontrasten, im grausigen, unnatürlichen, zeigen aber stellen von lyrischer anmut und eine unverkennbare kraft des sprachlichen ausdrucks. Der zweite band der *Odes et ballades* wendet sich auch deutlich neuen pfaden zu; auf der bühne aber gedachte Victor Hugo den entscheidungskampf zwischen klassikern und romantikern auszufechten. 1827 erschien sein drama *Cromwell,* von einem langen vorwort begleitet, das den vollendeten prosaschriftsteller offenbarte und das manifest der neuen schule bildete. Hierin führt er folgendes aus:

Den drei kulturstadien ensprechen drei dichtungsarten. Der poetische ausdruck des urmenschen war der hymnus, sein typus die *Genesis.* Als sich mit dem beginn der geschichtlichen zeit die menschen zu stämmen verbanden, besang die poesie völker und reiche, es entstand das epos, die *Ilias.* Das christentum bringt einen gewaltigen umschwung, indem es den dualismus von leib und seele, vom irdischen und himmlischen dasein offenbart. Die poesie wird nun erst *wahr*, denn sie verschmilzt diesen dualismus zu einer grossen einheit. Sie will nicht den schöpfer verbessern und verwirft darum nicht das geringste des erschaffenen. Während die alten nur wählten, was einem bestimmten schönheitstypus entsprach, gilt den modernen das hässliche für ebenso existenzberechtigt wie das schöne. Licht und schatten, erhabenes und groteskes, geist und tier ungetrennt darzustellen, wird ihre aufgabe und ihre wahre dichtungsform das drama, die verschmelzung des „erhabenen“ (der tragödie) mit dem „grotesken“ (der komödie). Die ode lebt vom ideal, das epos vom grossartigen, das drama von der wirklichkeit. Diese sehr anfechtbaren behauptungen trugen doch eine für die damalige zeit unschätzbare neuerung in sich: sie hoben den ästhetischen wert des vom klassischen standpunkt aus als hässlich verworfenem, oder, wie Victor Hugo es nennt, des grotesken, hervor. Das „groteske“ wird nunmehr das losungswort seiner anhänger.

Im zweiten teil des vorworts gibt er kompositionsregeln

für das moderne drama; er verwirft die beiden aristotelischen einheiten von ort und zeit und lässt nur die dritte, die der handlung, gelten. Hiermit war etwas ungeheuerliches geschehen, das eiserne gesetz, das die tragödie seit Corneille beherrschte, durchbrochen. Nur wer sich voll und ganz in das damalig litterarisch rückständige Frankreich versetzen kann, wird die hohe bedeutung dieser that erfassen und den erbitterten kampf begreifen, den sie entfesselte. Ungeheuerlich wirkte auch die natürlich „gemeine“ sprache des dichters, der Cromwell sagen liess: *J'ai le roi dans mon sac et le Parlement dans ma poche.* Als beweis der natürlichkeit seiner sprache im gegensatz zur geschraubten tragödiensprache der zeit sei noch folgende stelle angeführt:

*Page, quelle heure est-il?*
*Minuit!*

In einer tragödie Pierre Lebruns aber heisst es, als antwort auf die gleiche frage:

*La tour de Saint-Marcoz, près de cette demeure,*
*A, comme vous passiez, sonné la douzième heure.*

Wie stand es nun, in weiterem sinne gefasst, um die wahrheit und natürlichkeit in Victor Hugos dramatischen werken? Mit dem wechsel von zeit und ort, mit dem wahren der lokalfarbe, mit dem vermeiden des kothurns, da wo es sich um alltägliche dinge handelt, ist diese erschöpft. Mochten seine dramen damals gewaltig naturalistisch aussehen, für uns strotzen sie von unwahrscheinlichen, ja unmöglichen handlungen und charakteren, von anachronismen schlimmster art, von hohler effekthascherei und pomphafter, aber gedankenarmer rhetorik. Die meisten dramen Victor Hugos zeigen fast nur seine schwächen, und zwar im stärksten masse. Daneben freilich treten, besonders in den lyrischen stellen, seine dichterischen gaben versöhnend hervor: sein wunderbares beherrschen der sprache, die bei ihm zur musik wird, sein berauschender bilderreichtum, seine üppige phantasie. *Cromwell,* der 6500 verse enthält, war seiner länge wegen unspielbar, und der dichter, der dies selbst einsah, gab ihn als buchdrama heraus. *Amy Robsart,* dem Scottschen roman *Kenilworth* entnommen, wurde

bei seiner erstaufführung im Odeon ausgepfiffen; *Marion Delorme*, worin Ludwig XIII. in bedenklichem lichte erscheint, verbot die zensur. Inzwischen bedeuten die *Orientales* einen markstein in des dichters entwicklung auf lyrischem gebiet; sie sind die offenbarung eines geradezu staunenerregenden formentalentes. Er stellt seiner reimgeschicklichkeit die schwierigsten aufgaben und löst sie glänzend. Das bekannteste beispiel hierfür sind die *Djinns*. Das stoffgebiet der *Orientales* ist charakteristisch für den oben geschilderten ideenkreis der frühromantik. In dieselbe zeit fällt das erschütternde plaidoyer für die abschaffung der todesstrafe, *Les derniers jours d'un condamné*, das Victor Hugo als menschen alle ehre macht.

Endlich sollte der lang vorbereitete klassisch-romantische entscheidungskampf auf der bühne zum austrag kommen: es gelang Victor Hugo, den *Hernani* an das Théâtre-Français zu bringen. Théophile Gautier hat in seiner *Histoire du romantisme* ein glänzendes bild von der erstaufführung gegeben. Der dichter, auf die bezahlte claque verzicht leistend, verteilte die dadurch frei gewordenen plätze unter seine getreuen, und dies merkwürdige völkchen, das in bezug auf kostüm und benehmen den banditen Hernanis nicht unähnlich sah, legte es darauf an, die feindlichen angriffe der klassizisten und bourgeois tot zu lärmen. Die ganze schriftstellerische und künstlerische bohème des *Quartier latin* ward ins treffen geführt. „Vier meiner janitscharen," so schreibt der maler Charlet einmal an Victor Hugo, „bieten mir ihre arme an. Es sind leute, die gern köpfe abschnitten, um perrücken zu erobern. Ich ermuntre sie, diese edlen gefühle zu wahren, ich gebe ihnen meinen segen. Junge leute, thut eure pflicht, füge ich hinzu, und passt gut auf Victor Hugo, denn unser herrgott ist zwar ein vortrefflicher mann, aber er hat so viel zu thun, dass unser freund auf alles gefasst sein muss." Und wirklich hatte der verfasser des *Hernani* ausser den entsetzlichsten tumulten im theater und den schmähungen der presse sogar thätliche angriffe zu befürchten. Im theater kamen die schauspieler oft nicht zu worte. Das stück selbst war so recht nach dem herzen seiner verteidiger, die als opposition gegen den „bourgeois" in dem banditen Hernani, der sich durch eine reihe ebenso

thörichter wie grossmütiger handlungen ins verderben stürzt, den wahren edelmenschen feierten. Sie verhalfen ihm zum völligen siege, und bereits nach der 9. aufführung durfte Sainte-Beuve, der kritische champion des romantismus schreiben: *La question romantique est portée par le seul fait d'*HERNANI *de cent lieues en avant et toutes les théories des contradicteurs sont bouleversées.* Die begeisterung der getreuen wie der fanatismus der gegner hoben damals jede objektiv-kritische würdigung des stückes auf. Heute kann man wohl ein abschliessendes urteil über Victor Hugos dramen fällen und muss sie als den schwächsten teil seiner dichterischen produktion ansehen. Überraschend neu, buntschillernd, bisweilen entzücken erregend ist das gewand, das er seinen gestalten umlegt; meisterlich versteht er das „in szene setzen“ mit dem reichen apparat der neu erworbenen romantischen requisitenkammer. Die träger dieser köstlichen gewänder aber entbehren fast alles, was sie menschlich glaubwürdig macht. Eine tragische stimmung kommt nur selten auf, denn es entwickelt sich kein tragisches geschick aus dem charakter des jeweiligen helden und seinem zusammenstoss mit dem leben, sondern ungeheuerliche, ganz äusserliche thatsachen lenken sein dasein, wie ein unabwendbares fatum. Daneben gestattet sich der dichter die phantastischste auffassung historischer ereignisse und charaktere: das schlagendste beispiel hierfür ist die wundervolle, seitenlange tirade Karls V. (im *Hernani*) angesichts der gruft des grossen Karl. Unhistorischer konnte Karl V. wohl kaum sprechen, aber wohl auch kaum schöner: poesie ist alles, und sie reicht leider nicht aus für die forderungen des dramas.

*Hernani* zündete vielleicht doppelt, weil er manchen kräftig geisselnden hieb auf die gegenwart enthielt; die weiteren dramatischen werke des dichters bewegen sich in absteigender linie. *Le roi s'amuse* (1832) häuft das grausige in übertriebener weise; *Lucrèce Borgia* (1833) schildert die Messaline der renaissance von weicher mutterliebe für ihren sohn ergriffen, den sie doch, so will's ihr verhängnis, aus versehen mit anderen, ihrer rache verfallenen, bei einem gastmahl vergiften lässt. *Marie Tudor* (1833) und *Angelo* (1835) sind kaum bekannt geworden und zu grausig, um genuss zu erwecken. *Ruy Blas*

(1838) hat sich neben *Hernani* am Théâtre-Français erhalten, dank einzelner hoch poetischer szenen. Intrigue wie charaktere weisen die oben geschilderten fehler auf. Eine ausgeburt tollster mittelalterlicher spukphantasie aber waren die *Burgraves*, eine trilogie, die der dichter von einer Rheinreise (1843) mit heimbrachte. Ihre aufführung bedeutete ein gänzliches fiasko, und mit diesem misserfolg ist Victor Hugos rolle als dramatiker ausgespielt, und das mit recht. Das neue gute, das er gebracht, hatte wurzel geschlagen. Wären seine fehler aber von talentlosen nachtretern gesteigert worden, so hätte dies weit schlimmere folgen gehabt, als die nachahmung Corneilles und Racines. Haben wir nicht schon an einem beispiel genug, an dem hohlen effekthascher Sardou! Die französische verstragödie musste verfallen, da ihre zeit vorüber war; Victor Hugo hat ihren verfall nur beschleunigt, seine dramatische begabung aber war zu schwach, um das verheissene *drama* an ihre stelle zu setzen. Es scheint überhaupt ein drama im sinne Shakespeares dem geiste der franzosen, der, wenn er gewisse für ihn heilsame schranken durchbricht, sofort ins masslose geht, nicht zu entsprechen.

Auf dem gebiet des romans war der dichter weit glücklicher. Bald nach 1830 gab er *Notre-Dame de Paris*. Es ist so recht der roman der romantik, das epos des mittelalters, und wenn wir auch hier die bunt zusammengewürfelte fabel, die mangelhafte psychologie tadeln müssen, der grossartige rahmen, die schilderung der altehrwürdigen kathedrale von Paris in ihrer historischen und künstlerischen grösse, das heraufbeschwören der mittelalterlichen Seinestadt in ihrer unheimlichen düsterkeit, wird immer volle bewunderung erregen. Victor Hugo hat hier seine einzigartige begabung entfaltet, leblosen dingen ein unheimliches leben einzuhauchen, licht und schatten zu gewaltigen wirkungen gegenüberzustellen und die ganze spukhaft-phantastische poesie gährender, sich selbst noch rätselhafter zeiten herauszulösen und plastisch zu gestalten. Wie zumeist bei ihm lebt der rahmen; die gestalt darin ist ein leerer schemen. Doch welch grossartiger rahmen, diese *Notre-Dame de Paris*! In keinem seiner späteren romane hat er diese gestaltungskraft wieder erreicht.

## III.

Der lyriker, den dramatiker wie den romanschreiber weit überragend, veröffentlicht 1831 die *Feuilles d'automne* und 1839 die *Voix intérieures*; sie besitzen die reichsten verstechnischen vorzüge und zeigen ein unverkennbares streben nach verinnerlichung der gefühle bei verminderung des dekorativen beiwerks, das so oft zum hauptwerk wurde. Die *Chants du crépuscule* (1835), deren titel symbolisch die unklarheit der politischen zustände andeuten will, und ferner die *Rayons et ombres* (1848) bezeichnen eher ein nachlassen dieses strebens; neben intimen und warmherzigen tönen aus kindheit und familienleben, den glücklichsten überhaupt, die der dichter anzuschlagen wusste, lässt er in allen diesen sammlungen *la corde d'airain* erklingen. Er fühlt sich als echo der politischen stimmung seiner zeit, als echo der volksstimme:

> *Tout souffle, tout rayon, ou propice ou fatal,*
> *Fait reluire et vibrer mon âme de cristal,*
> *Mon âme aux mille voix que le Dieu que j'adore*
> *Mit au centre de tout* COMME UN ÉCHO SONORE.

1830 besingt der royalistische poet (der als kind für Bonaparte kämpfte!) *le sacre de Charles X.* Die julirevolution begeistert ihn zur *Hymne aux morts de juillet.* Plötzlich überraschen die *Ode à la colonne Vendôme*, das *Souvenir d'enfance* und *Napoléon II* (*Feuilles d'automne*). Der dichter fühlte mit dem volke, das in dem wohlwollenden, nach popularität haschenden bürgerkönig Louis Philipp durchaus nicht sein ideal erblickte und plötzlich die hoheitgebietende gestalt des imperators vergleichend heraufbeschwor. Nur unter voraussetzung des in obenstehenden versen ausgesprochenen gedankens ist das schwanken seiner politischen gesinnung zu entschuldigen. Als Victor Hugo jedoch nach dem fiasko der *Burgraves* und infolge eines häuslichen unglücks — seine liebenswürdige tochter Léopoldine ertrank, erst 19 jahre alt, 6 monate nach ihrer vermählung mit Charles Vacquerie, auf einer segelpartie — eine zeit lang gänzlich auf das poetische schaffen verzichtete und sich der politischen bühne zuwandte, tritt dieses schwanken weit bedauerlicher hervor.

1841 wurde er mitglied der akademie, 1845 pair von Frankreich. Er wollte es Chateaubriand und Lamartine gleichthun und seinem ruhm durch kammerreden einen neuen lorbeer hinzufügen. 1845 sprach er gegen die verbannungsgesetze und begehrte die zurückberufung der Bonaparte. 1848 suchte er durch die zeitschrift *Evénement* seine kandidatur zur präsidentschaft vorzubereiten und liess sich in der geschmacklosesten weise anpreisen. So hiess es einmal, man müsse einen poeten wählen, da dieser die welt nach dem ebenbild gottes aufs neue gestalten werde. Nach weiteren schwankungen entwickelte er sich allmählich zum volksfreund und radikalen und zeigte als solcher erst dauernde festigkeit. Seine politische rolle und seine zahlreichen reden gaben veranlassung zu den boshaftesten angriffen, und wenn er das wort ergriff, was sehr oft geschah, pflegten die verhandlungen äusserst stürmisch zu verlaufen. Unentschuldbar bleibt seine masslose eitelkeit, die der „meister", das gefeierte haupt der romantischen schule, dessen haus längst nicht mehr ein bescheidenes heim war, auch hier, wo es galt, gänzlich objektiv zu sein, nicht ablegen konnte. Er machte sich lächerlich durch das aufdringliche hervorkehren seines persönlichen ehrgeizes und durch seine pomphafte, das prophetentum anstrebende rhetorik. Rehabilitirt hat er sich aber durch die feste stellung, die er dem gefangenen von Ham gegenüber annahm, dem er die furchtbarste opposition machte. In der aufregenden sitzung vom 6. november 1851 sprach er 5 stunden lang und war nahe daran, ohnmächtig umzusinken. Nach dem staatsstreich musste er ins exil wandern; er wählte zunächst für ganz kurze zeit Brüssel, sodann Jersey und wurde schliesslich von dort nach Guernsey verwiesen, wo er sein heim, Hauteville-House, zu einem litterarischen zentrum gestaltete. Die amnestie ablehnend, ist er zum ersten male sich selbst treu geblieben, jener gesinnung, die er später in den charaktervollen versen der *Châtiments* niederlegte:

*J'accepte l'âpre exil, n'eût-il ni fin ni terme,*
*Sans chercher à savoir et sans considérer,*
*Si quelqu'un a plié qu'on aurait cru plus ferme,*
*Et si plusieurs s'en vont qui devraient demeurer.*

*Si l'on n'est plus que mille, eh bien, j'en suis! Si même*
*Ils ne sont plus que cent, je brave encore Sylla,*
*S'il en demeure dix, je serai le dixième,*
ET S'IL NE RESTE QU'UN, JE SERAI CELUI-LÀ!

## IV.

Im exil nahm Victor Hugos poetische kraft einen herrlichen aufschwung. Noch zitternd vor empörung über den staatsstreich und die greuel des 4. dezember, die ein erbärmlicher nachäffer des grossen Napoleon heraufbeschworen, sass der dichter am brandenden meeresgestade und lauschte auf die eingebungen der muse des zornes. Hier wuchs er über sich selbst hinaus und wurde zu jener heroengestalt, die der bildhauer Auguste Rodin dargestellt hat: das gigantische haupt in die mächtige rechte gestützt, sein ganzes wesen in höchster spannung, bereit zu einer gewaltigen dichterischen eruption!

Nach dem pamphlet in prosa, *Napoléon le Petit*, erschienen 1853 die *Châtiments*. Noch nie hat es ein dichter gewagt, einem herrscher eine solche flut von hass, rachegeschrei, zorn und hohn ins antlitz zu schleudern. Hier war seinem genius die aufgabe geworden, in der er sich voll entfalten konnte. Hier durfte Victor Hugo wirklich zum barden und propheten werden und der heiligen, flammenden entrüstung der völker gegen die gekrönte erbärmlichkeit und die ungerechtigkeit der menschlichen dinge seine weithintönende stimme verleihen. Hier schwillt seine mächtige bilderreiche rhetorik an zu erhabener und furchtbarer schönheit und wetteifert mit dem gewaltigen brausen des meeres. Mit dem meere fühlte er eine wunderbare verwandtschaft; dessen nähe steigerte stetig seine schöpferische kraft. Das packendste in den *Châtiments* ist der grossartige zyklus *L'Expiation.* Nicht die tod und grauen aushauchenden eisfelder Russlands, nicht Waterloo, nicht St. Helena sind eine hinreichende strafe für Napoleon I. achtzehnten brumaire. Der tote kaiser muss den ganzen erbärmlichen karnevalsaufzug seines kläglichen nachahmers und seiner helfershelfer an sich vorüberziehen sehen. Für die kühnheit von Victor Hugos beissender satire möge das folgende lied als probe dienen:

*Un jour Dieu sur sa table*
*Jouait avec le diable*
*Du genre humain haï;*
*Chacun tenait sa carte:*
*L'un jouait Bonaparte —*
*Et l'autre Mastaï.*

*Un pauvre abbé bien mince!*
*Un méchant' petit prince,*
*Polisson hasardeux!*
*Quel enjeu pitoyable!*
*Dieu fit tant que le diable,*
*Les gagna tous les deux.*

*— Prends! cria Dieu le père,*
*Tu ne sauras qu'en faire.*
*Le diable dit: erreur! —*
*Et, ricanant sous cape,*
*Il fit de l'un un pape,*
*De l'autre un empereur.*

Um diese zeit entstand auch die *Histoire d'un crime*, die erst 1877 veröffentlicht wurde. Die darstellung des napoleonischen verbrechens ist sehr wahrheitsgetreu, bis auf die übergrosse wichtigkeit, die der verfasser seiner person bei allen ereignissen zuschreibt.

1856 erschienen die *Contemplations.* Beide seiten von Victor Hugos poetischer begabung sollten fast gleichzeitig die höchste entfaltung zeigen, neben der gewalt des barden die innigkeit des menschen. Obwohl auch hier noch immer der rhetoriker glänzen will, findet er doch ab und zu töne von echt menschlich ergreifender schlichtheit, und der teil der sammlung, der dem andenken seiner früh geschiedenen tochter gewidmet ist, gehört zu dem schönsten, was die französische poesie hervorgebracht hat. Wir sagen absichtlich, die *französische* poesie, denn für unser deutsches empfinden ist selbst darin noch zuviel rednerei. Wir kennen viel schlichtere, tiefere ausbrüche des schmerzes, schönere wohl kaum. Der dichter verfolgt das geliebte kind von den ersten jahren an, da es begann, der sonnenschein seines hauses zu werden, bis zu dem unglücksfall, der ihm den schrei entreisst:

*O je fus comme fou dans le premier moment . . .*
*Il me semblait que tout n'était qu'un affreux rêve,*
*Qu'elle ne pouvait pas m'avoir ainsi quitté,*
*Que je l'entendais rire dans la chambre à côté,*
*Que c'était impossible enfin qu'elle était morte,*
*Et que j'allais la voir entrer par cette porte!*

In erhabener resignation fügt er sich endlich dem un-

erforschlichen göttlichen ratschluss mit dem wunderbaren gedicht *A Villequier*[1]:

*Je viens à vous, Seigneur, père auquel il faut croire;*
*Je vous porte apaisé*
*Les morceaux de ce cœur tout plein de votre gloire*
*Que vous avez brisé ....*
*Je conviens à genoux que vous seul, père auguste,*
*Possédez l'infini, le réel, l'absolu;*
*Je conviens qu'il est bon, je conviens qu'il est juste,*
*Que mon cœur ait saigné, puisque Dieu l'a voulu.*

*Les mois, les jours, les flots des mers, les yeux qui pleurent*
*Passent sous le ciel bleu;*
*Il faut que l'herbe pousse et que les enfants meurent;*
*Je le sais, ô mon Dieu!*
*Dans vos cieux, au delà de la sphère des nues,*
*Au fond de cet azur immobile et dormant,*
*Peut-être faites-vous des choses inconnues*
*Où la douleur de l'homme entre comme élément.*

Den *Contemplations* folgte die *Légende des siècles*, mit der sich der dichter die aufgabe stellt, an einer reihe von charakteristischen historischen erscheinungen die kulturgeschichte der völker zu geben. Sie bedeutet nur einen grossen rückschritt, ein grelles hervortreten der fehler Victor Hugos. Grobe effekthascherei, äusseres dekor, hohles pathos, endlose aufzählungen, starke, aber durch ihre wiederholung wirkungsarm gewordene bilder verbreiten sich über langatmige erzählungen, bei denen die geschichtliche wahrheit übel zugerichtet wird. Ins masslose geht der dichter auch mit seinem roman *Les misérables*, der mit der schilderung sozialer ungerechtigkeiten zeitgemäss sein will. Doch von realistik keine spur; das melodramatische element tritt ganz in den vordergrund. Der roman ist durchaus nicht arm an ergreifenden stellen, selbst an fein psychologischen beobachtungen, aber auf effektvolle kontrastwirkung hin gearbeitet und so weitschweifig, dass man über den mangel an künstlerischer einsicht staunt. Die weiteren romane: *Les*

[1] Stätte des unglücks.

*travailleurs de la mer* (1866), *Quatre vingt-treize* und *L'homme qui rit* bedeuten eine stetige abnahme schöpferischer kraft und ein leeres spielen mit den bekannten effekten. In ersterem schwingt er sich bei darstellung des meeres und seiner ungetüme noch einmal zu einer packenden wucht empor. Vollends enttäuschen die *Chansons des rues et des bois* (1865), in denen der gereifte und geprüfte mann, der sich selbst als prophet verherrlicht, den ton läppischer liebeständeleien anschlägt. Nur da, wo er sich ernster naturbetrachtung hingibt, findet er klänge, die seiner würdig sind.

Das jahr 1870 brachte dem verbannten die befreiung. Begeistert empfangen, zog er in das belagerte Paris ein und erliess sofort eine proklamation an die deutschen. Die 1872 veröffentlichte gedichtsammlung *L'année terrible* ist ein niederschlag seiner entrüstung über den krieg und ein letzter fusstritt gegen seinen todfeind Napoleon III. Hinter den *Châtiments* bleiben sie weit zurück. 1876 zum senator erwählt, hielt sich der dichter jedoch zumeist fern von der rednertribüne. Ein letztes plaidoyer für Garibaldi hatte misserfolg, und er reichte seine entlassung ein. Von den werken seines alters sind nur die *Quatre vents de l'esprit* und *L'art d'être grand-père* nennenswert. Von erdrückender weitschweifigkeit, enthalten die ersten doch einige reife dichtungen; die letzte sammlung schlägt wieder die herzlichen gefühlssaiten des vaters und später grossvaters an. Er starb am 22. mai 1885. Ein grossartiges leichenbegängnis wurde ihm bereitet und seine irdische hülle im Pantheon beigesetzt. Es fehlte nicht an nachrufen, die sich in den überschwänglichsten lobpreisungen ergingen. Unter anderem hiess es: „Als französischer bürger geboren, als bürger der menschheit gestorben", „apostel der zivilisation und der freiheit der welten", „*le grand humain*", die „leuchte der freiheit". Die nachwelt hat angesichts dieses übertriebenen lobes übertriebene schmähungen ausgestossen. Lob wie tadel müssen auf das richtige mass zurückgeführt werden.

## V.

Der mensch Victor Hugo, losgelöst von seinem werke betrachtet, ruft kein günstiges urteil hervor und steht stark

hinter dem dichter zurück. Nur ganz selten entspricht er dem bild, das er als solcher von sich selbst entwirft und mit posaunentönen verkündet. Er war ein mittelmässiger charakter, ein robuster organismus von einem bis zur banalität gesunden empfinden und von unermüdlicher arbeitskraft. Grenzenlos war sein ehrgeiz und sein selbstbewusstsein, unversöhnlich sein zorn, furchtbar seine rachsucht. Die bewunderung seiner zeitgenossen, die sich auch auf seine äussere erscheinung erstreckte, trug nicht wenig dazu bei, seine eitelkeit zu unterstützen.

Théophile Gautier entwirft folgendes bild von ihm: *Un front vraiment monumental qui couronnait comme un fronton de marbre son visage d'une placidité sérieuse. Il était vraiment d'une beauté et d'une ampleur surhumaines; les plus vastes pensées pouvaient s'y écrire; les couronnes d'or ou de laurier s'y poser comme sur un front de Dieu ou de César. Le signe de la puissance y était. Des cheveux châtain-clair l'encadraient et retombaient un peu longs. Du reste, ni barbe, ni moustache, une face soigneusement rasée, d'une pâleur particulière, trouée et illimunée de deux yeux fauves pareilles à des prunelles d'aigle, et une bouche à lèvres sinueuses, à coins surbaissés, d'un dessein ferme et volontaire qui, en s'entr'ouvrant pour sourire, découvraient des dents d'une blancheur éclatante.* Und in der that war er bis zum tode eine erscheinung von achtunggebietender majestät. Nach Chateaubriands und Lamartines hinscheiden sah er sich als alleinherrscher über die französische poesie. Der vielversprechende Alfred de Musset, wohl geeignet, ein feingeistiger rivale zu werden, war zu früh an innerer haltlosigkeit zu grunde gegangen. Und darum wächst sein selbstbewusstsein ins grenzenlose, und er umgibt sich mit dem glorienschein des barden, des propheten, der leuchte der menschheit, des verteidigers der enterbten, des märtyrers für die ideen der freiheit und des himmel und erde umfassenden philosophen. So sehr dieser übermensch vor dem kritischen auge auch zusammenschrumpft, seine begeisterung für seinen beruf machte ihn gross. Nie entweihte er durch herabsteigen ins gemeine die leier des poeten, von dem er singt:

*Le poète en des jours impies*
*Vient préparer des temps meilleurs.*
*Il est l'homme des utopies,*
*Les pieds ici, les yeux ailleurs.*
*C'est lui qui, sur toutes les têtes,*
*En tout temps, pareil aux prophètes,*
*Dans sa main où tout peut tenir,*
*Doit, qu'on l'insulte ou qu'on le loue,*
*Comme une torche qu'il secoue*
*Faire flamboyer l'avenir!*

*Peuples, écoutez le poète,*
*Écoutez le* RÊVEUR SACRÉ!

Bewunderung nötigt uns seine arbeitsfreudigkeit ab, die ihn ausrufen lässt: „Man soll ein misslungenes werk dadurch korrigiren, dass man ein besseres schafft.“ Hätte er seine schwächen nicht allzu öffentlich ausgestellt, gewiss würde er der nachwelt ein reineres, grösseres bild des *menschen* hinterlassen haben.

## VI.

Das richtige verhältnis zu dem *dichter* zu finden, ist für uns deutsche nicht leicht, weil wir überhaupt bei der rhetorischen, vorwiegend die sprachliche musik betonenden lyrik der franzosen nicht recht warm werden können. Es fehlt uns zu sehr ein inniger stimmungsklang, für uns unerlässlich, um gleichklang zu erwecken. Bei Hégésippe Moreau, bei Lamartine, bei Musset ist er zu finden; bei Victor Hugo ganz selten. Es mangelt der ausdruck eines gefühls in verinnerlichter zartheit und schlichtheit. Victor Hugo ist kein poet der liebe; als naturschilderer malt er satte, üppige bilder, doch nur selten gibt er jene stimmungen, die uns, atemberaubend, auf den mitklang der eigenen seele lauschen lassen. Auch hier zerstört er nur zu oft die aufsteigende stimmung durch ein neues bild, einen überraschenden kontrast. Den zartesten regungen, den aufkeimenden gefühlen gegenüber ist er geradezu indiskret: er weiss nicht stille zu stehen vor dem unsagbaren. Er sieht viel stärker, als er empfindet; gefühl und gedanke

30*

werden sofort zum bild. Da, wo es gilt nur zu malen, offenbart er sich als meister des bildlichen ausdrucks und der grandiosen vision. Er findet die schönsten vergleiche der poesie überhaupt. Hören wir *Booz endormi* (Rut liegt sinnend zu füssen des schlafenden Boas):

*Tout reposait dans Ur et dans Jémiradeth;*
*Les astres émaillaient le ciel profond et sombre;*
*Le croissant fin et clair parmi les fleurs de l'ombre*
*Brillait à l'occident, et Ruth se demandait,*

*Immobile, ouvrant l'œil à moitié sous ses voiles,*
*Quel Dieu, quel moissonneur de l'éternel été,*
*Avait, en s'en allant, négligemment jeté,*
*Cette faucille d'or dans le champ des étoiles.*

*(Légende des siècles.)*

oder:

*Hermann me dit: Quelle est ta foi? quelle est ta Bible,*
*Quel est donc ton ciboire et ton eucharistie?*
*L'église, c'est l'azur, lui dis-je; et quant au prêtre . . .*

*En ce moment le ciel blanchit.*
*La lune, à l'horizon, montait, hostie énorme,*
*Tout avait le frisson, le pin, le cèdre et l'orme . . .*

*Lui montrant l'astre d'or sur la terre obscurcie,*
*Je lui dis: Courbe-toi, Dieu lui-même officie*
*Et voici l'élévation.*

Zur plastik des antiken stils aber erhebt er sich mit dem *Semeur*:

*. . . Dans les terres, de nuit baignées,*
*Je contemple, ému, les haillons*
*D'un vieillard qui jette à poignées*
*La moisson future aux sillons.*

*Il marche dans la plaine immense,*
*Va, vient, lance la graine au loin,*
*Rouvre sa main et recommence,*
*Et je médite, obscur témoin,*

*Pendant que, déployant ses voiles,*
*L'ombre, où se mêle une rumeur,*
*Semble élargir jusqu'aux étoiles*
*Le geste auguste du semeur.*

Hier hat er, und wohl nur als einziges mal, die schlichte grösse eines Millet oder Meunier erreicht.

Zu erschüttern weiss er durch wiederholungen von etwas furchtbarem, dem nichts entrinnen kann, und das er eisern unerbittlich hinstellt wie das schicksal: wir erinnern an den anfang der *Expiation*: *Il neigeait,* wieder und wieder erklingt nach schilderungen des elendes auf der weissen ebene das unerbittliche *Il neigeait.* Zu grausiger wirkung gelangt die anwendung dieses kunstmittels im *Parricide* (*Légende des siècles*). Der verstorbene vatermörder Kanut wandert, mit seinem leichentuche bedeckt, seinem richter entgegen:

*Tout à coup, sur son livide voile,*
*Il vit poindre et grandir comme une noire étoile;*
*L'étoile s'élargit lentement, et Kanut*
*La tâtant de sa main de spectre reconnut*
QU'UNE GOUTTE DE SANG *était sur lui tombée . . .*
*En avant, dit Kanut, levant sa tête fière,*
UNE SECONDE TACHE *auprès de la première*
TOMBA, *puis s'élargit, et le chef cimbrien*
*Regarda l'ombre épaisse, et ne vit rien.*
*Comme un limier à suivre une piste s'attache,*
*Morne, il reprit sa route;* UNE TROISIÈME TACHE
TOMBA SUR LE LINCEUL . . .
*Pour la seconde fois il changea de chemin,*
*Comme en lisant on tourne un feuillet d'un régistre,*
*Et se mit à marcher vers la gauche sinistre:*
UNE GOUTTE DE SANG TOMBA SUR LE LINCEUL.
*Et Kanut recula, frémissant d'être seul,*
*Et voulant regagner sa couche mortuaire:*
UNE GOUTTE DE SANG TOMBA SUR LE SUAIRE.

Aber der dichter wird seiner kunstmittel und seiner wirkungen so sicher, dass er sie missbraucht oder durch zu häufigen gebrauch abschwächt; vielen seiner dichtungen merkt

man nur die routine, nicht die innerliche begeisterung an. In ungeheuerlichen visionen schwebt die weltgeschichte an seinem geistigen auge vorüber, aber er schaut sie ohne historischen tiefblick, ohne kritik; fast möchten wir sagen, mit der naivetät eines kindes. Der dekor ist alles, oder der nervenerschütternde kontrast, der ihn einer in blut und greuelszenen schwelgenden malerschule nahe bringt und das keltische element der franzosennatur offenbart.

Was Victor Hugo nun an ideenreichtum in dem riesenwerk seines lebens niederlegte, ist angesichts desselben verschwindend wenig. Er ist weder ein origineller noch bahnbrechender denker; das wirklich neue, das auf dem gebiete des gedankens gebracht wurde, ging von ganz anderen männern aus, Taine und Renan wohl an der spitze. Er fasst nur in grossen allgemeinen zügen zusammen, was vor ihm gedacht wurde, und selbst die wohlwollendste kritik wird ihn auf zahlreichen gemeinplätzen ertappen. Der prophet, der philosoph, die leuchte der menschheit begnügt sich damit, allegorien wie liebe, glaube, hoffnung, ideal, freiheit, gerechtigkeit und menschlichkeit mit reichen gewändern zu verzieren. Selten geht er über allgemeine, dem durchschnittsverständnis deutliche begriffe hinaus. Er lässt den dualismus von geist und tier stark hervortreten; der natur gegenüber verliert er sich jedoch in vagem pantheismus. Keine spur von der geistreichen skepsis seiner landsleute; er ist optimist von reinstem wasser, und männern wie Stendhal, Balzac, den Goncourt gegenüber gestellt, mutet er uns an wie eine primitive natur. Auch seine sozialen ideen sind von ganz allgemeiner art und bekunden einen sehr summarisch gehaltenen glauben an den fortschritt der menschheit. Primitiv ist er auch als kämpfer und agitator, aber eben weil er sich so kritiklos seinem ersten impuls hingab, hat er gleichsam als elementare kraft gewirkt und die litteratur Frankreichs aus ihrem erschreckend leeren formalismus herausgerissen. Das wird sie ihm immer zu danken haben. Seine zeitgenossen waren ihm in blinder bewunderung ergeben; doch mit dem erlöschen der romantik um die mitte des 19. jahrhunderts gewannen seine gegner ein starkes übergewicht. Ihre feindseligkeiten richteten sich, und zwar mit recht, gegen den

menschen Victor Hugo, dessen schwächen wir zur genüge kennen gelernt haben, später gegen die weitschweifigen produktionen seines alters. Die jüngste generation aber entfremdet sich ihm mehr und mehr und will selbst den ewig giltigen teil seines lebenswerkes nicht anerkennen. „Er ist so *weit* von uns,“ schreibt Jules Lemaître in den *Contemporains* und fällt über ihn folgendes vernichtende urteil: „Diese tausende von versen, in denen er sagt: ‚Ich, der grosse denker‘, in denen er sich als berauschter magier empfindet und sich mit löwen und adlern vergleicht, in denen er die schatten bedroht etc., sind dem bescheidenen menschen und denen, die wirklich zu denken vermögen, schier unerträglich. Wenn er mit viel lärm verkündet, er habe der sphinx das knie auf die brust gesetzt und ihr das grosse geheimnis entrissen, so sage ich mir: ‚der glückliche!‘ Und wenn ich nun sehe, dass diese entdeckung schliesslich weiter nichts ist als das naivste philistertum oder der harmloseste optimismus, so sage ich mir: ‚wozu der lärm!‘ Ich ärgere mich ein wenig, dass dieser poet in einem jahrhundert des grössten historischen verständnisses nur den dekor und die requisiten gesehen hat, und dass ihm alle könige und päpste als schurken und tiger erscheinen . . .“, und weiter: „Victor Hugo gleicht einer tönenden glocke, deren strang abwechselnd die grössten, oder besser gesagt, die gröbsten ideen der ersten hälfte des 19. jahrhunderts gezogen haben . . .“ Einem so feingeistigen kritiker wie Lemaître, der erfüllt ist vom sozialen ringen seiner zeit, besonders vom altruismus Tolstois, dem anhänger des philosophischen dilettantismus eines Renan, steht der naive optimist, der gedankenarme schönredner Victor Hugo freilich völlig fern: darf er darum dessen verdienste als reformator verkennen? Auch seine meisterwerke trifft dieses urteil zu hart. Und endlich, hat die jüngste dichtergeneration nicht grund genug, ihm dankbar zu sein? denn von ihm lernten die parnassiens, diese wunderbaren formalisten, die plastik des wortes, die bilderreiche sprache. Selbst Baudelaire, der von ihnen die brücke hinüber zu den symbolisten schlägt, wäre ohne Victor Hugo nicht denkbar.

[1] *Contemporains,* 4ème série, p. 124 u. 130.

Er, der mit so reicher kraft leblosen dingen ein unheimlich phantastisches leben einzuhauchen verstand, hat zuerst die spätere „seele der dinge“ herausgefühlt und dichterisch verwertet. Wenn Baudelaire in seinem berühmten sonett *Correspondances* von jenen geheimnisvollen beziehungen zwischen dem menschen und den dingen singt:

*La Nature est un temple où de vivants piliers*
*Laissent parfois échapper de confuses paroles;*
*L'homme y passe à travers une forêt de symboles*
*Qui l'observent avec des regards familiers,*

so spricht Victor Hugo, der stetig durch einen „wald von symbolen“ wandelte, den gleichen gedanken in *Ce que dit la bouche d'ombre* aus: *Tout dit dans l'infini quelque chose à quelqu'un.* Von ihm lernten die symbolisten die sprachliche musik.

Allzu verschwenderisch war dieser dichterische genius mit äusseren fähigkeiten bedacht worden, zu denen denkerweisheit und künstlerische einsicht in keinem verhältnis standen. Hierin liegt seine grösse und seine schwäche. Scheiden wir aber aus seinem lebenswerk aus, was von seinen schwächen überwuchert wird, so bleibt auch nach der strengsten sichtung mancher band übrig, der den besten französischen dichtungen an die seite gestellt werden kann.

*Dresden.* ANNA BRUNNEMANN.

# BERICHTE.

## BERICHT ÜBER DAS 6. VEREINSJAHR DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS IN BREMEN.

(1. oktober 1901 bis 30. september 1902.)

Wie in früheren jahren, so fanden am 1. mittwoch jeden monates vereinsversammlungen in der Union statt, die durch vorträge eingeleitet wurden. Nach schluss des geschäftlichen teiles blieben die vereinsmitglieder in der regel noch einige zeit gemütlich beisammen.

In der ersten sitzung nach den ferien, am 9. oktober 1901, wurden in geheimer wahl in den vorstand gewählt: dr. A. Beyer (1. vorsitzender), dr. C. Dietz (stellvertretender vorsitzender), dr. W. Bohm (schriftführer) obl. Th. Seiferth (kassenwart).

Den auf ihren wunsch aus der leitung des vereins ausscheidenden herren prof. F. Wilkens und obl. K. Kippenberg wurde vom 1. vorsitzenden für die dem vereine geleisteten trefflichen dienste der dank der versammlung ausgesprochen.

Die zahl der mitglieder betrug am 1. oktober d. j. 41. Leider haben wir den tod eines treuen vereinsmitgliedes zu beklagen, des herrn dr. H. Keuntze von der realschule in der altstadt, der am 10. januar langem siechtum erlag. Sein andenken wird bei uns in ehren bleiben. — Aus dem vereine traten aus herr dr. Lucius von der realschule in der altstadt, der an die oberrealschule in Koburg berufen wurde, und herr obl. Brechtel von der oberrealschule, der einem rufe an die realschule in Kreuznach folge leistete. Neu eingetreten sind die herren dr. von Staden und Carstens von der oberrealschule, herr dr. Scriba von der realschule beim Doventhor.

Vorträge hielten folgende herren:

1. Prof. Wilkens: *Über schulausgaben mit fremdsprachlichen an, merkungen.*

2. Prof. dr. Hennicke: *Souvenirs de Provence.*

3. Dr. Dietz: *Über die vorbildung der neuphilologen.*

4. Dr. Bohm: *Über Breuls broschüre, betreffend gründung eines reichsinstitutes für lehrer des englischen in London.*

5. Prof. dr. Blume: *Sully-Prudhomme, sa vie et ses œuvres.*

Dr. Eick: *Die bühne Shakesperes.*

Über den verlauf des *Summer-Meetings* in Oxford i. j. 1901 und über die verhandlungen des X. neuphilologentages berichtete der erste vorsitzende, der den verein in Breslau offiziell vertreten hatte; über die thätigkeit der neuphilologischen sektion der „46. versammlung deutscher philologen und schulmänner“ in Strassburg sprach der unterzeichnete. — Ein vereinsabend wurde der im winterhalbjahre 1901/2 behandelten klassenlektüre gewidmet; es gelangten schulausgaben des Perthesschen verlags zur besprechung.

Am 19. oktober vorigen jahres nachmittags hielt herr professor Jouffret aus Marseille eine französische rezitation für schüler höherer lehranstalten und abends einen vortrag über: *Daudet psychologue*; beide veranstaltungen wurden gut besucht und fanden reichen beifall. — Die frage der reisestipendien für bremische neuphilologen hat im verflossenen jahre eine erfreuliche lösung gefunden, indem die vom senate beantragten stipendien für auslandsreisen von der bürgerschaft in höhe von m. 2000 bewilligt wurden. In diesem jahre sind 5 herren mit unterstützung und z. t. mit urlaub im auslande gewesen, und zwar 4 herren in Frankreich, 1 herr in England.

Einen schönen abschluss fand das 6. vereinsjahr durch die feier des stiftungsfestes, das am 5. juli unter beteiligung der damen der vereinsmitglieder festlich begangen wurde. An eine dampferfahrt nach Rönnebeck schloss sich ein spazirgang über Blumenthal nach Vegesack, wo abends ein festessen die teilnehmer zu froher tafelrunde vereinte.

Möge sich der verein auch in zukunft als festes band erweisen, das die neuphilologische lehrerschaft Bremens zu wechselseitiger wissenschaftlicher anregung und zur wahrung gemeinsamer interessen verbindet.

*Bremen.* Dr. BOHM.

# BESPRECHUNGEN.

Alexander Winkler, *Die sprachmethoden im lichte der praktischen psychologie.* Vortrag, gehalten in der philologischen sektion des VII. deutsch-österreichischen mittelschultages zu Wien. Ostern 1900. Abgedruckt in der *Österr. mittelschule,* 1900, heft 4.

Winkler ist der ansicht, die reform habe bei der nachahmung des natürlichen lernens, das er an sich für lobenswert hält, nur die äusserlichkeiten dieses lernens sich angeeignet, „ohne die psychischen erscheinungen, die dabei auftreten, zu ergründen". Infolgedessen vermisst er den massstab für die beurteilung der reformmethoden. Denn er vermag einen solchen durchaus nicht im unterrichtserfolg zu erkennen, dessen begriff bis jetzt noch nicht klar definirt worden sei, und der in wirklichkeit von vielen ausserhalb der methode liegenden umständen abhänge.

Soweit es sich um die wissenschaftliche betrachtung methodischer grundsätze handelt, können allerdings für die beurteilung einer methode nur psychologische erwägungen massgebend sein. Mit recht sieht Winkler deshalb in der geringen berücksichtigung der psychologischen grundlage bei der erörterung methodischer streitfragen den hauptgrund dafür, dass die reformbewegung noch keine einheitlichen formen und deshalb noch nicht in allen kreisen verständnisvolle würdigung und anerkennung gefunden hat. Die thatsache aber, dass die psychologische begründung der einzelnen methodischen massnahmen in zusammenhängender theoretischer ausführung noch nicht gegeben worden ist, berechtigt noch lange nicht zu der annahme, dass die methode überhaupt nicht psychologisch begründet sei. — In der praxis des unterrichts hängt der erfolg zunächst nicht von der kenntnis einer wissenschaftlichen unterrichtstheorie, sondern mehr von natürlicher lehrbegabung und der praktischen beherrschung einer bewährten technik ab. Denn pädagogik ist nicht wissenschaft allein, sondern auch kunst, und kunst ist sie in erster linie da, wo es sich in ihrer ausübung um die erzielung praktischer erfolge handelt. So interessant und unter umständen auch lehrreich, namentlich für den kritiker, die theoretische

erkenntnis der psychischen vorgänge auch sein mag, durch welche die technik der kunst in ihrer künstlerischen wirkung erfasst wird, — der künstler selbst gebraucht zu seinem erfolge nicht diese erkenntnis, sondern einzig und allein intuitive künstlerische begabung und beherrschung der technik. Das gilt auch für den pädagogen. Wohl ihm, wenn er als künstler beide besitzt. Denn sie sind in ihrem zusammenwirken unentbehrlich für den erfolg und lassen sich nicht ohne weiteres gegenseitig ersetzen. Es ist daher ein bedenklicher irrtum, der nicht frei ist von animosität, wenn man die anerkannten erfolge der reform allein auf individuelle begabung des lehrers zurückführen und aus einem misserfolg, den man vielleicht selbst erlebt hat, die unbrauchbarkeit der technik herleiten möchte, während man andererseits die nicht aus der welt zu weisenden misserfolge der übersetzungsmethode allein einem mangel an lehrbegabung im einzelnen falle zuschreibt.

Man eifert in neuester zeit wieder mehr als früher gegen die „reform“, und zwar, wie man offen eingesteht, aus anlass der weiteren anerkennung und grösseren bedeutung, die sie in der praxis erlangt hat. Oft scheint dabei aber nur das wort „reform“ den stein des anstosses zu bilden, als ob die leitenden gedanken, deren berechtigung man anerkennen muss, schon immer gemeingut gewesen wären. Winkler möchte die reformbewegung bekämpfen, erkennt aber den „wohlthätigen einfluss an, den sie auf den sprachunterricht ausgeübt hat“. Er pflichtet der mehrzahl der Wendtschen thesen bei, erklärt das viele hin- und herübersetzen in der schule als „reine zeitvergeudung“, weil es keine seelischen eindrücke hervorrufe, und sucht mit recht den „fortschritt im sprachwissen im fortwährend sich erneuernden und damit das interesse beständig belebenden gedankeninhalt, der in den unteren klassen durch persönliche ansprache, in den oberen durch umfangreiche lektüre hervorgerufen werden muss“. Sind das nicht grundgedanken der reform? Von gutem verständnis für die direkte methode zeugt es andererseits freilich nicht, wenn Winkler an anderer stelle[1] meint, die französische besprechung eines anschauungsbildes beginne damit, dass auf demselben mit dem stabe etwas gezeigt und zehn oder mehrere male unvermittelt ein französischer satz dazu vorgesprochen werde. Dass dabei die „augen der schüler nicht aufleuchten“ werden, glauben die reformer auch. Winkler spricht ferner von reformern, die täglich lesestücke zum „auswendiglernen“ aufgäben, oder bei denen der schüler „ganze stunden lang ununterbrochen dem vortrage des lehrers zuhören müsse“. Sollten das wirkliche reformer sein? Was Winkler bekämpft, ist nicht ein geschlossenes system der reform. Im sinne einer einzig und allgemein giltigen norm wird es ein solches nie geben, solange es — zum glück — verschiedenartige lehrer- und schülerindividualitäten

[1] *Zeitschrift für französischen und englischen unterricht*, I, 153.

gibt. Die lehrweise des einzelnen lehrers und in gewissem sinne auch einer ganzen schule muss jedoch einen inneren organischen zusammenhang haben. Den aber hat Winkler nicht in rücksicht gezogen, wenn er verschiedenartige massregeln z. b. der sogen. „lesebuchmethode“ und der „anschauungsmethode“, ohne eine innere verbindung zwischen ihnen darzulegen, als eng zusammengehörig nebeneinander stellt. — Man irrt auch gar sehr in der annahme, dass die reformer durchweg die mechanische sprechfertigkeit als höchstes oder gar einziges ziel ihres unterrichts betrachten und auf die geistige zucht sprachlicher schulung oder auf das eindringen in den geistigen gehalt fremdsprachlicher litteratur ganz und gar verzichten wollen. Schon die bestrebungen der reformer um die hebung der fremdsprachlichen schullektüre beweisen das gegenteil. Dass von seiten der reformer gerade die praktischen sprachfähigkeiten mit in die erste reihe der unterrichtsziele gestellt wurden, war eine natürliche und notwendige reaktion gegen die bisherige vernachlässigung dieses zieles, und nur im gegensatz zu dieser vernachlässigung konnten die an sich selbstverständlichen praktischen ziele als eine „neue“ oder „zu weit gehende“ forderung erscheinen. Im grunde ist das ziel der praktischen sprachfähigkeiten gar keine neue oder wesentliche eigentümlichkeit der reformmethoden. Der gemeinsame grundzug, den diese bei aller verschiedenheit ihrer praktischen ausführungen doch besitzen, geht viel tiefer und scheint als solcher von Winkler nicht erkannt worden zu sein. Er liegt darin, dass die fremde sprachform in ihrem natürlichen zusammenhange von anfang an als gegenstand des unterrichts erfasst wird und das gesprochene wort als der natürliche ausgang aller sprachlichen unterweisung gilt. Die gelegenheit, welche den reformern damit allerdings geboten wird, neben den bildungselementen, die im studium der sprachlichen form und des geistigen inhalts der litteraturwerke liegen, auch die praktischen sprachfähigkeiten ihrer schüler zu entwickeln, kann doch nur als eine erweiterung ihrer lehrziele betrachtet werden. Diese erweiterung des lehrziels ist freilich kein zufälliges oder nebensächliches anhängsel der reformmethoden, das nach belieben ein- oder ausgeschaltet werden kann. Nicht erst die neue methode hat das „neue ziel“ geschaffen, sondern es ist ein ergebnis der sozialen verhältnisse unserer zeit, und weil diese es mit notwendigkeit verlangen, machen sie auch die methode, die es erstrebt und erreicht, zur notwendigkeit. Die anschauung über den wert und die berechtigung der einzelnen lehrziele hängt mit den allgemeinen kulturverhältnissen eng zusammen, und aller eifer der reformgegner wird gegen eine mit der kulturentwicklung fortschreitende wandlung dieser anschauung nichts ausrichten können, mögen die erstrebten oder bestrittenen ziele „idealer“ oder „praktischer natur“ sein. Erst muss daher vor allem ein klares einverständnis über die berechtigung der unterrichtsziele geschaffen sein, ehe man zu einer fruchtbaren diskussion der methodischen wege,

die im einzelnen zu ihnen führen, herangehen kann. Eine psychologische begründung methodischer forderungen, die nicht zugleich ganz bestimmt die ihnen entsprechenden unterrichtsziele ins auge fasst, hat keinen sinn, denn eine solche begründung kann nur nach dem natürlichen zusammenhang fragen, der zwischen diesen unterrichtszielen und ihren methodischen mitteln auf grund psychologischer erfahrung sich erkennen lässt.

Welches ist nun diese psychologische erfahrung? — Winkler spricht von „praktischer psychologie" und wird schon mit diesem ausdruck bei den psychologen vom fach, denen er anregung zu bieten hofft, mancherlei widerspruch finden. Er spricht von einem „psychologischen standpunkt" und von „leicht einzusehenden psychologischen gründen". Die charakteristik eines solchen standpunktes, der sehr verschiedenartig sein kann, einen greifbaren hinweis auf die ergebnisse psychologischer untersuchungen, seien es thatsachen oder theorien, gibt er aber nirgends. Das ist weder wissenschaftlich noch praktisch. Mit populärem dilettantismus ist einer psychologischen begründung pädagogischer methodik nicht gedient. — Einer naiv-populären auffassung entspricht die schon oft vorgebrachte ansicht, dass die reformmethoden nichts anderes als blinde nachahmung der natürlichen spracherlernung beim kinde seien. Eine verkennung der grossen verschiedenheit, die in bezug auf äussere verhältnisse und geistige zustände und fähigkeiten zwischen der ersten natürlichen spracherlernung und dem späteren sprachunterricht besteht, würde allerdings zu einem groben trugschluss führen. In den vorgängen der kinderstube sucht die reformmethode die begründung ihrer massnahmen schon längst nicht mehr, wenn sie überhaupt je ernstlich daran gedacht hat, sondern sie erblickt das „naturgemässe" ihres unterrichts darin, dass derselbe sich eng an die psychische entwicklung des schülers und an die inneren und äusseren zustände, in denen der schüler sich beim schulunterrichte befindet, anschliesst. Deshalb kann sie aber auch nicht mit Winkler ohne weiteres annehmen, dass das schulkind dem erwachsenen in seiner psychischen organisation und im verlauf der psychischen prozesse völlig gleiche. Winkler beachtet z. b. bei der beurteilung der sprachlichen verwendung von anschauungsbildern gar nicht die thatsache[1], dass dem kinde im gegensatz zum erwachsenen gerade für sinneserregungen eine ungemein starke gedächtniskraft eigentümlich ist, die im laufe der physiologischen entwicklung bedeutend abnimmt. Wer sich von dieser starken kindlichen gedächtniskraft für sinneseindrücke keine vorstellung machen kann, vermag die wirksamkeit konkreter oder bildlicher anschauung bei der erlernung fremder sprachen nicht recht zu würdigen. Der psychische vorgang, welcher hier in betracht kommt,

[1] Adamkiewicz, *Die grosshirnrinde als organ der seele,* enthält lehrreiche beispiele dazu.

ist allerdings nicht so einfach wie das schema, das Felix Franke in seiner *Praktischen spracherlernung* davon gegeben hat, und das Winkler den anschauungen der reformer ohne weiteres zu grunde zu legen scheint.

Die verwendung der sinnlichen anschauung im sprachunterricht bezweckt übrigens gar nicht in erster linie, wie Winkler meint, eine direkte mechanische einprägung fremder sprachformen, sondern will dieselben zunächst mit wirklichem vorstellungsinhalt erfüllen und damit zugleich den mannigfachen formen ihres praktischen gebrauchs zuführen. Dieser mannigfaltigkeit ist sich Winkler durchaus nicht bewusst. Sonst würde er nicht die ansicht hegen, es sei gleichgiltig, ob der schüler „*la maison* — das haus“ oder „das haus — *la maison*“ lerne, oder ob man ihm das bild des hauses zeige und das fremde wort hinzufüge. Ist es nicht eine allbekannte thatsache, dass mit der übung des übersetzens aus der fremden sprache sich nicht ohne weiteres die fähigkeit des übersetzens in die fremde sprache erwerben lässt, und noch viel weniger mit einer dieser beiden formen der übersetzung noch auch mit beiden zugleich der freie gebrauch fremder sprachformen erworben wird?

An einem „belauschten familiengespräch“, das aus scheinbar völlig zusammenhanglos aneinandergereihten einzelsätzen besteht, sucht Winkler zu beweisen, dass auch die natürliche spracherlernung meist nur an einzelsätzen vor sich geht und das vorauslernen einzelner wörter erfordert. In einem familiengespräch handelt es sich aber gar nicht wie bei der grammatischen übersetzungsmethode um aneignung grammatischer kenntnisse und um übersetzung, auf die sich der alte streit um die einzelsätze immer bezog. Dann aber wird doch auch zwischen den einzelsätzen des familiengesprächs durch den verlauf des wirklichen geschehens und den natürlichen ablauf von ideenassoziationen ein zusammenhang hergestellt, der sehr lebendig wirkt, wenn er auch nicht in worten zum ausdruck kommt. Wo solche hilfsmittel zum verständnis und zur belebung des vorstellungsinhaltes vorhanden sind wie die konkrete anschauung oder die persönliche erfahrung im eignen erlebnis, da ist die kontinuität des formellen sprachlichen zusammenhangs mehr oder minder entbehrlich und wird auch in der direkten methode, z. b. bei verwertung der anschauung und der anwendung von Gouin-reihen nicht immer verlangt. Ohne derartige mittel ist aber ein satz oft nur aus seinem zusammenhange mit anderen sätzen verständlich. Im lesestück bildet daher der kontinuirliche zusammenhang der einzelnen sätze ein wesentliches moment zur vermittelung des verständnisses, wenn dies durch andere mittel nicht gegeben oder gefördert werden kann. Das ist für die forderung des sprachlichen zusammenhanges der psychologische grund, den Winkler nicht gewürdigt hat.

In vielen anderen punkten, bei denen Winkler sich zum teil recht weit in nebensächliche und unwesentliche einzelheiten verliert, steht

seine psychologische begründung resp. widerlegung auf ebenso schwachen füssen. Anerkennenswert ist in seiner darlegung ein streben nach vertiefung und ehrlicher überzeugung. Doch wird es gar zu sehr durch eine grosse unsicherheit in der beurteilung grundsätzlicher anschauungen beeinträchtigt. Im hinblick auf einen früheren vortrag Winklers hat der standpunkt des verfassers in der vorliegenden abhandlung eine wesentliche verschiebung nach der reformseite hin erfahren, mag auch der verfasser selbst das nicht eingestehen wollen. Die kritiklose verteidigung entgegengesetzter ansichten wie z. b. in bezug auf das übersetzen, s. 381 und 389, zeugt noch von seinen inneren kämpfen.

*Frankfurt a. M.* B. EGGERT.

---

*Ein studienaufenthalt in England* von oberlehrer ADOLF REUSCH. (Programm der realschule zu Lübeck 1902.) 36 s. 4°.

Wenn man am schlusse der obigen programmarbeit liest, dass nach der meinung der meisten mitglieder des höheren lehrerstandes schulprogramme und wissenschaftliche beilagen hierzu überflüssig seien, so könnte man leicht auf den gedanken kommen, dass der verfasser derselben diese ansicht widerlegt habe, da er dem leser in der seinigen so viel interessantes in einem durch klarheit und übersichtlichkeit sich auszeichnenden gewande darbietet.

In wenigen worten wird einleitend auf die notwendigkeit der auslandsstudien hingewiesen. Dann folgt eine kurze übersicht über die litteratur betr. zweckmässiger ausnützung des studienaufenthaltes in dem französischen und englischen sprachgebiet. Übersehen ist hierbei für letzteres ein giessener programm von 1890 von A. Sturmfels. Ferner wird die wahl des ortes behandelt unter besonderer rücksichtnahme auf die daselbst herrschende aussprache. London erhält dabei den vorzug. Hierbei möchte ich auf grund meiner in Oxford durch verkehr mit engländern aus verschiedenen teilen Grossbritanniens gesammelten erfahrungen bemerken, dass die sog. londoner aussprache nicht sehr weit über die hauptstadt hinaus allgemeine verbreitung und anerkennung gefunden zu haben scheint.[1] Dann folgt eine reichhaltige zusammenstellung von hilfsmitteln für die vorbereitung zu einer studienreise ins ausland. Des weiteren schildert herr Reusch in anziehender weise eine reise nach London, die einerseits zeigt, was eine seefahrt an unangenehmem mit sich bringen, und andererseits, was dem unerfahrenen in der genannten weltstadt zustossen kann. Die schilderung seines londoner aufenthaltes hebt an mit derjenigen der ersten pension des verfassers in London, die ihn als glückskind zeigt.

[1] Es kommt darauf an, was man unter „londoner aussprache“ versteht. Im allgemeinen ist London doch nach wie vor tonangebend. *D. red.*

Herr Reusch macht uns alsdann bekannt mit den zahlreichen und mannigfaltigen gelegenheiten zu hörübungen an der universität, den veranstaltungen für bessere volksbildung, dem Bishopsgate Institute, dem Gresham College, People's Palace und verschiedenen sog. „polytechnischen instituten". Hierbei werden mancherlei praktische winke gegeben. Die darstellung zeichnet zugleich ein wenn auch skizzenhaftes, so doch anschauliches bild von den vielgestaltigen bildungsbestrebungen und der arbeit der oberen kreise im interesse der unteren volksklassen.

In bezug auf benützung des parlamentes als hörgelegenheit wird es nicht jeder kollege so günstig treffen wie herr Reusch.

Was die gerichtssäle anlangt, so hat derselbe in London etwa dieselben nur wenig befriedigenden erfahrungen gemacht wie ich einst in Paris. — Der besuch der besseren theater wird mit recht warm empfohlen, nicht nur, weil man daselbst gutes englisch hört, sondern auch wegen der trefflichen gelegenheit zur schärfung des ohres durch den häufigen wechsel der redenden. Den von dem verf. mit einer kurzen charakteristik angeführten theatern möchte ich noch das Prince of Wales' Theatre hinzufügen, woselbst ich im september 1901 einer auch vom philologischen standpunkt durchaus befriedigenden aufführung von *Becky Sharp* beiwohnte.

Als vorzügliches mittel, um gutes englisch zu hören, bezeichnet der verf. den besuch von kirchen und kapellen. Er selbst hat dies reichlich gethan und die auswahl so getroffen, dass er sich aus eigener erfahrung von den verschiedenen grösseren kirchengemeinschaften Englands ein bild machen konnte. Was er über den charakter der meisten englischen predigten sagt — sie tragen stark das gepräge von vorlesungen — fiel mir voriges jahr in Oxford und in London auf, an ersterem orte einst so sehr, dass ich nach dem gottesdienste eine lebhafte auseinandersetzung mit einem natürlich an diese art der predigten gewöhnten engländer hatte. Aus dem gebiete eigener erfahrung gestatte ich mir noch hinzuzufügen, dass ich vortreffliche hörgelegenheit in einer methodistenkirche in Bloomsbury Street fand. Predigt und ansprachen traten dort beträchtlich mehr hervor als sonst. Dazu war die vortragsweise des geistlichen ausgezeichnet durch interessante darstellung und überaus sorgfältige aussprache. — In wenigen sätzen macht uns herr Reusch bekannt mit den missionsbestrebungen auf den sog. „May Meetings" und mit den religiösen, politischen und wirtschaftlichen ansprachen im Hyde Park. Ich gebe ihm zu, dass hier ausdruck und aussprache nicht immer mustergiltig sind, kann aber nicht umhin zu bemerken, dass die von mir gehörten redner stets laut und so deutlich artikulirt sprachen, dass ihnen selbst ein wenig geübtes ohr zu folgen vermochte. Auch bei dieser gelegenheit versäumt herr Reusch nicht, und zwar mit recht, auf das studium des englischen volkscharakters hinzuweisen.

In dem „Schulen“ überschriebenen kapitel berichtet der verfasser, dass er bei seinen zahlreichen schulbesuchen bemüht gewesen sei, sich mit den sog. schulredensarten vertraut zu machen und durch die verbesserungen des lehrers gutes und schlechtes englisch, gewähltes von dem alltäglichen unterscheiden zu lernen. Wir erfahren da manches betreffs der wege, die einzuschlagen sind, um den zutritt zu höheren und niederen schulen zu erlangen, und bekommen aufschlüsse über einrichtung und betrieb der schulen. Wenn der verfasser von den gewaltigen fortschritten des elementarschulwesens und von den eifrigen bemühungen um weiterentwicklung desselben spricht, so pflichte ich ihm hierin durchaus bei.

In einem weiteren kapitel werden „gelegenheiten zu sprechübungen“ behandelt und zwar in der pension, durch privatunterricht und im verkehr mit anderen familien.

Von hohem interesse ist der von den „realien“ handelnde abschnitt. In der ersten unterabteilung werden wir in grossen zügen über das englische familienleben, dann über das etwas förmliche gesellige leben unterrichtet. Insbesondere schildert der verf. ein *Musical at Home*. — Der folgende abschnitt enthält einiges über die grossartigen sammlungen Londons. Auf diesem gebiete folgt man am besten seinem „Bädeker“. — Das nächste kapitel hat „das öffentliche leben“ zum gegenstand. Die gliederung in „Am sonntag“, „An wochentagen“ und „Ereignisse der saison“ trägt sehr zur übersichtlichkeit bei. Die ausführungen zeigen, dass der verfasser mit offenem auge und ohre und frei von voreingenommenheit an dem öffentlichen leben teilgenommen hat. Daher sind die ausführungen über das Derbyrennen, Volunteers' Tournament, Military Tournament, Hyde Park, Ascot, Cricket Matches, Henley Regatta u. s. w. von grossem interesse. Seinem urteil über das zwanglose verhalten der englischen gesellschaft in der freien natur kann ich vollständig beipflichten. In diesem punkte herrschen bei uns vielfach ganz falsche vorstellungen. — Gegenstand des nächsten kapitels ist „die umgebung von London“. Mein urteil über die ausführung des vorigen gilt auch für dieses. Es gibt auch kaum etwas interessanteres für den fremden als das englische leben „auf dem flusse“. Hier zeigt das englische volk eine der schönsten seiten seines wesens. Während das leben im hause mehr als das in unseren bürgerlichen kreisen in feste formen gebannt ist, benimmt sich der engländer draussen freier, natürlicher. Es scheint, als ob die ihn umgebende äussere natur die in ihm liegenden natürlichen eigenschaften frei machte von dem zwang des konventionellen kulturlebens. Dennoch weiss er mass zu halten und, wie der verf. richtig sagt, selbst im drängen und wogen des öffentlichen lebens, sei es nun instinktiv oder aus überzeugung, im interesse der ordnung sich zu bemeistern.

Lassen wir uns nun hinausführen in die „provinz“, namentlich nach den seebädern Bath und Ilfracombe, ferner nach Bristol, Glou-

cester, Stratford-on-Avon, nach dem vornehmsten englischen seebade Scarborough, dann nach York und Lincoln. Wir erfahren in diesem kapitel wieder manches über das englische volksleben und sehenswürdigkeiten der genannten städte. Der verfasser hat allem anscheine nach den baudenkmälern verschiedener art seine besondere aufmerksamkeit gewidmet. Der aufenthalt in den seebädern wird uns als vorzüglich geeignet geschildert für die vervollkommnung in der konversation, da erfahrungsgemäss hier unter den nicht durch geschäftiges treiben gebundenen engländern sehr leicht anschluss zu erlangen ist. Auch der „Summer Meetings" der University Extension in Oxford, Cambridge und Edinburg wird in diesem zusammenhange als für uns neusprachler geeigneter einrichtungen gedacht. — In einem weiteren abschnitt finden wir einen kurzen bericht über die letzten wochen des londoner aufenthaltes und dann eine schilderung der rückfahrt. Hier zeigt der verfasser auch, dass man selbst unter den gegenwärtigen verhältnissen die guten seiten des englischen volkslebens und volkscharakters gebührend würdigen kann, ohne in seiner wertschätzung der heimat und seiner liebe zum vaterlande einbusse zu erleiden.

Das schlusskapitel enthält noch einige ratschläge in bezug auf die geeignetste zeit für den aufenthalt in England, sowie bedenken gegen das von herrn dr. Breul-Cambridge vorgeschlagene reichsinstitut in London mit, wie es mir scheint, etwas zu starker betonung der schattenseiten. Herr Reusch fordert darin mit vollem recht bedeutende vermehrung der stipendien und, wie ich hinzusetzen möchte, nicht nur an zahl, sondern in anbetracht des teuern lebens in England, auch hinsichtlich der höhe des betrages; denn eine studienreise ins ausland ist trotz alles schönen und angenehmen, das sie bringt, keine vergnügungsreise, sondern eine zeit ernster, anstrengender arbeit und, namentlich für verheiratete, ein wirkliches opfer, dargebracht im interesse der schule, des staates.

Zum schlusse nur noch wenige worte. Die lektüre der vorliegenden programmarbeit wird jedem leser vergnügen bereiten und belehrung bringen und vornehmlich den kollegen, die noch nicht jenseits des kanales waren, von grossem werte sein, wenn auch die meisten beobachtungen zeitlich fast ein jahrzehnt zurückliegen. Nach einer bemerkung des verfassers erscheint demnächst eine umfangreichere arbeit, von der die programmschrift nur einige kapitel in subjektiver darstellung enthält, in dem bekannten verlage von Elwert in Marburg.[1] Insoweit als ein teil als grundlage für das urteil über ein im übrigen unbekanntes ganze angesehen werden kann, glaube ich sagen zu dürfen, dass das angekündigte buch nicht nur in eine lücke eintritt, sondern auch hoffen lässt, dass es diese lücke in würdiger weise ausfüllen wird.

*Giessen.* J. Luley.

[1] Mittlerweile unter gleichem titel (VIII u. 143 s.) erschienen. *D. red.*

Dr. Heinr. Müller, *Fort mit den schulprogrammen!* Berlin, O. Gerhardt. 1902. 32 s. Geheftet m. 0,50.

Energisch wie im titel spricht sich auch in den 32 seiten text der verf. für beseitigung der alljährlich von allen höheren schulen veröffentlichten programme aus. Es wäre gewiss genügend, wenn jede schule zur orientirung für die eltern von zeit zu zeit, etwa alle 5 jahre, eine kurze übersicht davon druckte, was über sie zu wissen not thut, im übrigen aber die programme den mündlichen prüfungen in den orkus nachfolgten. Sog. wissenschaftliche beilagen sind m. e. nur dann von wert, wenn sie etwas aus den lehrplänen oder besonderen einrichtungen der betr. schule bringen. Solche arbeiten könnten auch, statt gesondert zu erscheinen, nach kategorien vereinigt (für ganz Preussen sogar) in sammelbänden veröffentlicht werden. Arbeiten allgemeineren inhaltes können als bücher oder artikel in zeitschriften erscheinen. Sehr recht hat der verf., wenn er meint, die nötigung zur abfassung einer abhandlung für ein programm mache aus einem solcher arbeit abgeneigten lehrer auch keinen freund derselben, und die lehrer, welche sich schriftstellerisch bethätigen wollen, fänden zur veröffentlichung ihrer arbeiten, wenn diese etwas taugen, jedenfalls heute gelegenheit genug. F. D.

---

*Französische ferienaufgaben für schüler der bayr. mittelschulen.* Von H. Danschacher, kgl. reallehrer. Lösungen und anmerkungen zu den ferienaufgaben von demselben. Fürth und Nürnberg, verlag von G. Rosenberg. 1901. 52 u. 27 s. Preis brosch. m. 0,80 und 0,50.

J'ai devant les yeux le premier cahier de ce petit ouvrage. L'auteur a voulu donner aux élèves l'occasion de repasser un peu pendant les vacances les éléments de grammaire française au moyen d'exercices gradués. Les différentes applications des règles grammaticales sont assez bien réparties dans les quelques devoirs qui composent cette première partie et la gradation est en somme logique.

Une grande qualité du livre est que les textes sont en général bien choisis et propres à intéresser l'élève au lieu de le fatiguer par des phrases sans suite. Le second livre est la clé du premier. Malheureusement dans cette clé il y a des fautes, en petit nombre et peu importantes, il est vrai, mais il y en a.

Le mot *gymnase*, quoique français, n'est jamais employé chez nous dans le sens que lui donne l'Allemand. Tout au plus, peut on s'en servir par adaptation dans notre langue pour désigner un établissement allemand, et encore, risquerait on de ne pas être compris de la majorité des enfants et des grandes personnes en France.

«Vous étiez dans un village *pas loin* de B . . . . .» On dirait plutôt *non loin*.

«*Fréquenter* une école.» Le mot *fréquenter* est vieilli dans ce sens.

Je relèverai quelques expressions étranges: «Le pauvre Charles a *essuyé* un malheur.»

Plusieurs fois mauvais emploi du verbe *aller*. «Mon père m'appellera, alors j'*irai* aussi . . . . .» Où? de même *aller* employé pour *marcher*.

Quelques phrases inexactes, entre autres celle ci. «Ils eurent à peine avancé *quelques pas* (au lieu de *de quelques pas*) que leur vieux chef tomba *du* cheval.» Quel cheval?

Plusieurs fautes d'orthographe qui, je l'espère, sont involontaires. *Ou* pour *où* — *rapellent* pour *rappellent* — *nous nous sommes plu* pour *nous nous sommes plus* . . . . . .

Une remarque, non seulement pour ce livre mais pour tous les livres (ou du moins presque tous) écrits par des Allemands. L'expression *se réjouir de* est vraiment peu employée chez nous. On dit plutôt *être heureux, satisfait* . . . . La même chose pour *se donner du passe-temps*.

Malgré tout, le livre est fait consciencieusement et pourra rendre des services.

*French idioms and proverbs* by de V. Payen-Payne. London, D. Nutt. 1900. 3rd ed. 300 pp. 3 s. 6 d.

Rien que des compliments à faire à l'auteur pour la manière claire et en même temps intéressante dont il a rassemblé les expressions françaises les plus répandues, et surtout pour l'exactitude avec laquelle il a choisi les proverbes anglais correspondants. L'ordre alphabétique dans lequel ont été rangés les proverbes et les gallicismes facilite les recherches, ainsi que les écritures différentes employées pour l'anglais, le français et les notes. En somme, un petit livre appelé à rendre les plus grands services à tous ceux qui veulent pénétrer plus avant dans les arcanes du français.

*Précis de littérature française* par Melle Bertha Schmidt. Karlsruhe, J. Bielefeld. 1902. 165 pp. Prix relié: m. 2,—.

Je regrette de ne pouvoir dire de ce livre ce que je viens de dire du précédent. Je me suis vraiment beaucoup amusé en le lisant et surtout, j'ai appris à considérer la littérature française d'un tout autre point de vue que celui d'où j'étais habitué à la voir jusqu'ici. En effet, l'autoresse se place dans beaucoup de cas au point de vue suivant: L'auteur à critiquer a-t-il eu une vie morale et religieuse ou non? Si oui, c'est un bon auteur, si non, il n'a pas de valeur littéraire. Drôle de manière d'entendre la critique. Je ne connaissais en France qu'un littérateur qui suivît ces principes directeurs, j'ai eu la curiosité à cette occasion de comparer son œuvre avec celle bien plus mince de Melle Schmidt, et j'ai trouvé cette dernière beaucoup plus dure pour la moralité de nos pauvres auteurs. Quand les œuvres d'un écrivain n'ont pas leur raison d'être (comme du reste cela arrive presque toujours) dans la vie extérieure de cet homme, pourquoi baser son jugement sur cette vie? J'ai cru jusqu'à présent que la critique littéraire

appréciait les œuvres et ne faisait intervenir les biographies que s'il s'agissait d'expliquer une œuvre par la vie de son auteur. Dans ce livre c'est tout le contraire. La biographie est la chose principale et naturellement le reste s'en ressent. Les exemples sont faciles à donner. Je me permettrai donc de signaler les erreurs qui m'ont le plus frappé. Il me semble que Melle Schmidt fixe bien délibérément le nom de l'auteur de la Chanson de Roland que personne ne connaît encore chez nous, car on en est toujours réduit aux suppositions.

L'auteur du roman d'Alexandre le Grand s'appelait Alexandre de Bernay d'après les écrivains les mieux informés, et non Alexandre de Paris.

L'Académie française n'a pas été fondée en 1635, sa première séance a eu lieu le 13 mars 1634.

Voltaire. Son caractère était vil, sordide et hypocrite, sa conduite scandaleuse. A 84 ans, il succomba aux émotions des ovations délirantes qui lui étaient faites dans les rues de Paris, et après avoir repoussé les secours de l'Eglise, meurt dans les accès du plus horrible désespoir. D'où sort ce désespoir dont personne n'a jamais entendu parler jusqu'ici?

Caractéristique du XIXème siècle sous la troisième république: naturaliste et licencieux! Toujours cette impossibilité de distinguer la vie, pas souvent belle, c'est certain, et la licence.

V. Hugo. Il mourut sans avoir reçu les secours religieux et ses funérailles nationales furent une apothéose toute païenne! Quel intérêt cela a-t-il dans la littérature de faire remarquer des choses aussi déformées? Quant à l'appréciation de la valeur de V. Hugo, la voici: l'importance littéraire de V. Hugo commence à rentrer dans de justes proportions. (Précisément on vient de le célébrer encore plus à l'occasion de son centenaire et ceci sans aucune distinction de partis.) Son caractère quoique sincère est versatile. (Il n'aurait peut être pas dû changer quand il a reconnu qu'il faisait fausse route dans ses opinions.) Sauf dans ses premiers ouvrages, sa morale et sa religion sont plus que douteuses!! Enfin, voilà la raison de tout le livre. Tout est jugé au point de vue religieux! Mais que vient faire la religion dans la littérature? Est ce qu'une œuvre a besoin d'être religieuse pour être un chef d'œuvre? A ce compte, bien peu de littératures posséderaient des chefs-d'œuvre. Et c'est là l'énorme défaut de ce livre: cette partialité mal comprise qui déforme tout. Je continue la série des exemples qui me feront mieux comprendre.

Dumas père a profané par l'immoralité un talent réél.

Musset dévoyé par le mépris complet de la morale et de la religion.

Th. Gautier. La morale et la religion sont peu respectées dans ses œuvres.

Sully Prudhomme. Malheureusement la religion est absente de ses œuvres.

Fondation de l'école symboliste: Les grossiers excès du naturalisme

révoltèrent la partie saine des étudiants du quartier latin. Une trentaine se groupèrent pour le combattre. — C'était jusqu'à présent une origine inconnue de ce mouvement.

Les chansons de Béranger servirent grandement à ébranler la religion, la morale et le trône.

Michelet. Chez lui, la véhémence des passions démagogiques et anti-religieuses infirme nécessairement l'impartialité et l'exactitude du fond.

Sainte Beuve, versatil en littérature comme en politique et en religion.

Dumas fils. Criblé de dettes honteuses, sans patrimoine ni carrière, il chercha et trouva son gagne-pain dans la littérature immorale. La licence de sa plume alarma plus d'une fois même les autorités civiles (Dieu sait si elles s'alarment souvent à tort!!). Il fut *néammoins* durant 20 ans de l'Académie. — Ce *néammoins* est superbe!

G. Sand. Elle érige franchement en système l'irréligion et le vice.

Balzac. Son unique morale est: acquérir pour jouir. Son terrain propre est la vulgarité et le vice.

Mérimée. Sans convictions morales et religieuses . . . .

Flaubert. Par l'immoralité crûe de ses peintures, il entraîne le réalisme dans les bas fonds du naturalisme.

Zola. Il végéta jusqu'à ce que l'immoralité brutale de ses premiers romans lui acquît une notoriété déplorable. Il s'attache avec ténacité au detail ignoble et avilissant et souille tous ses ouvrages par d'impardonnables grossièretés.

Zola méritait de clore cette galerie de monstruosités qui forme la littérature française du XIX^ème^ siècle. Il est cependant curieux de remarquer combien d'auteurs veulent écrire des littératures qui n'ont pas la qualité la plus indispensable à ce genre de travail: je veux parler de l'impartialité. Car, est ce impartial de se placer au point de vue de M^elle^ Schmidt? de confondre morale et nature et de parler religion quand on doit parler littérature?

Quant au fond du livre, je le trouve un peu sec et par cela même manquant d'intérêt. Il est vrai qu'il ne veut pas servir d'autre chose que de précis. Cependant, je me permettrai de faire remarquer des omissions très importantes. D'abord Calvin qui a rendu en partie à la langue française le service que Luther rendait à la langue allemande, mérite qui vaudrait d'être signalé.

Jodelle, Montchrétien et Hardy qui préparèrent le théâtre de Corneille et sont à mon avis absolument nécessaires à connaître quand on veut saisir les réformes de Corneille et leur raison d'être.

Malebranche et Fontenelle sont également laissés de coté. De même Madame de Lafayette avec le roman. Oubliés Régnard, Dancourt, Marivaux, La Chaussée, Destouches, etc. . . . qui, il me semble, ont une grande importance au point de vue de la littérature allemande, car c'est précisément en traduisant les pièces de ces auteurs que Gottsched

et sa femme ont réattiré au théâtre allemand les gens de noble société que la crudité des morceaux alors en vogue avait chassés des lieux de spectacles. Cette partie de notre littérature est donc en quelque sorte intimement liée à la littérature allemande un peu postérieure. J'ajouterai à la série des oublis: Stendhal, Banville, Renan (le plus beau style du siècle peut-être), Richepin, Hérédia . . . . .

Pour finir, un compliment pour le français employé dans le livre. La langue est claire, simple et bonne. C'est ce qu'il y a de meilleur dans l'ouvrage. Le livre peut être utile, mais il faut savoir faire exactement la part du vrai et du faux.

*Auswahl von 50 französischen gedichten* von dr. G. Steinmüller. München und Berlin, Oldenbourg. 2. aufl. 96 s. Geb. m. 1,50.

Les poésies sont bien choisies et surtout bien ordonnées d'après la difficulté. Une seule critique. Pourquoi avoir fait figurer presque toujours les mêmes auteurs? La seconde partie de l'ouvrage par exemple se compose de dix fables de Lafontaine, de dix morceaux de Béranger, et les modernes si nombreux et si bien appropriés à des élèves ne sont représentés que par trois pièces de Hugo et deux de Coppée. Un pareil recueil devrait être plus varié. Les petites notices biographiques qui accompagnent chaque auteur sont nettes et claires. Rien que des compliments à faire à la manière dont sont réunies les notes de la fin du volume, et composé le petit vocabulaire.

*Mémoires d'un collégien* von A. Laurie. Herausgegeben von R. C. Kukula. Revu par J. Delâge. Wien, K. Gräser & Co. 213 u. 79 s. Relié, avec notes m. 2,40.

Mêmes extraits que ceux du même livre publiés il y a déjà quelques années par dr. K. Meier à Leipzig. Je suis heureux de pouvoir répéter à M. Kukula ce que je disais à M. Meier. Vocabulaire très bon, remarques intéressantes. Quant au répétiteur, il constitue un matériel très exact et surtout appelé à venir en aide aux professeurs en leur présentant des questions bien choisies et des petits sujets de devoir à la portée des élèves.

Est ce le sujet du livre qui inspire les deux professeurs qui l'ont édité; ou le fait que ces deux professeurs ont fait corriger leur manuscrit par un Français y est il pour quelque chose? Qui le sait? En tout cas, nous avons affaire à un bon livre, intéressant et écrit pour les élèves.[1]

*La mission de Philibert — Frères d'armes — Séverine* par J. Naurouze. Herausgegeben von dr. Engwer, Karl Roller, dr. Müller. Leipzig, Freytag. 166, 114 u. 112 s. Preise: m. 1,60, vocabulaire m. 0,70; m. 1,20, vocabulaire m. 0,60; m. 1,25, vocabulaire m. 0,60.

La collection des Naurouze s'agrandit, cela vaut infiniment mieux pour l'unité de l'œuvre. Malgré tout, des ouvrages en plusieurs volumes

[1] Vgl. hierzu die ausführungen K. Meiers und Roses in *N. Spr.* IX, s. 627 ff. und X, s. 245 ff. *D. red.*

n'ont pas grand intérêt pour la jeunesse si les enfants sont obligés de lire tous les volumes, et peu d'utilité si on ne leur en met en mains qu'un seul. Pourquoi ne pas offrir dans ces bibliothèques plus de diversité sans prendre des suites d'un écrivain? Mais des goûts et des couleurs ... Mérite commun aux trois œuvres comme du reste à *l'Otage* du même auteur édité par M. Pfeffer. Des vocabulaires bien faits.

*Frankfurt a. M.* Henri Pâris.

---

Dr. R. Kron, *Stoffe zu französischen sprechübungen über die vorgänge und verhältnisse des wirklichen lebens.* Nebst einem wörterverzeichnis. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1902. 8°. 95 s. M. 1,20.

Das werkchen gibt in gedrängter darstellung und mit entsprechenden textlichen änderungen den hauptinhalt des *Petit Parisien* wieder. Was gutes über den letzteren gesagt worden ist, gilt in vollem umfange auch für die gekürzte bearbeitung, die als grundlage zu sprechübungen im gymnasium für O. III bis O. I, in den realanstalten für O. III und U. II bestimmt ist. Die auswahl ist zweckentsprechend getroffen und kommt der brauchbarkeit des buches in den mittleren klassen sehr zu statten. Aus praktischen gründen sind französisch-deutsche wörterverzeichnisse den einzelnen kapiteln beigegeben worden. Ich sähe dafür lieber eine den ganzen inhalt des buches umfassende anordnung der wörter zu kleineren gruppen nach inhaltlichem und formalem zusammenhange und an stelle der verdeutschungen hinweise auf das vorkommen der wörter im zusammenhängenden texte. Eine grosse reihe von übungen, die der praktischen gebrauchsfertigkeit der wörter dienen, liesse sich an diese gruppen in verbindung mit dem texte anschliessen. — Es unterliegt keinem zweifel, dass sich mit dem bändchen, auch wenn ihm, der absicht des verfassers entsprechend, nur 10 minuten von jeder französischen stunde gewidmet werden, unter planmässiger leitung recht gute praktische erfolge erzielen lassen, ohne dass dabei der unterricht mit mechanischen äusserlichkeiten belastet wird.

Dr. R. Kron, *Guide épistolaire.* Anleitung zum abfassen französischer privat- und handelsbriefe. Erweiterte neubearbeitung. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1901. 8°. 48 s. M. 2,—.

Ein fremdsprachlicher briefsteller für den schulunterricht erregt mancherlei bedenken. Steht die abfassung von briefen im engsten zusammenhange mit dem stoff und dem betrieb des unterrichts, so dürfte eine besondere anleitung zum briefschreiben überflüssig erscheinen. Ist dieser zusammenhang nicht vorhanden, so wird eine solche anleitung dem allgemeinen ziele des unterrichts wenig nützen. Vor allem liegt die gefahr der alten phrasensammlungen nahe, die einst beim lateinischen aufsatz sehr zweifelhafte dienste leisteten.

Kron war sich dessen offenbar wohl bewusst. Der vorliegende briefsteller war zunächst auch gar nicht für den allgemeinen schulunterricht, sondern, wie aus seinem ursprünglichen zusammenhange

mit den unterrichtsbriefen der methode Haeusser hervorgeht, für den selbstunterricht oder für den unterricht an fachschulen bestimmt. Da handelt es sich allerdings mit weit grösserer berechtigung als bei jenen alten lateinischen phrasensammlungen um die einprägung und mechanische anwendung vieler äusserlichkeiten und stereotyper redewendungen, die in jeder besonderen art von briefen gleichmässig wiederzukehren pflegen. Das sind dinge, die zwar den bildenden wert des unterrichts nicht wesentlich erhöhen, für das praktische leben aber von bedeutung sind. — Ein verdienst des Kronschen briefstellers ist es nun, dass er mit geschick und erfolg versucht, auch in der darbietung solcher äusserlichkeiten, wenigstens nach sprachlich-formeller seite hin, ein bildendes moment zum ausdruck zu bringen. Er sieht die gleichmässigkeit innerhalb der einzelnen briefgattungen nicht in der wörtlichen übereinstimmung stereotyper redewendungen, sondern in der wiederkehr ähnlicher gedanken. Das ganze buch gliedert sich nach solchen gedanken und bringt dieselben gruppenweise in mannigfachster abwechslung zum sprachlichen ausdruck. Durch eine solche loslösung vom schema wird auch die möglichkeit einer freien stilbildung gewährt. — Daneben orientirt das buch über alle wissenswerten praktischen einzelheiten in knapper und übersichtlicher darstellung, so dass es auch als nachschlagebuch gute dienste leisten wird. Dem zwecke des selbstunterrichts ist durch gelegentliche beifügung von übersetzungen rechnung getragen worden.

V. Mackenroth, *Mündliche und schriftliche übungen zu Kühns französischen lehrbüchern.* Zweiter teil. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901. 8°. XIV u. 193 s. M. 1,80.

Wer über die mannigfaltigen formen der verarbeitung eines lesestoffes nach den grundsätzen der reform noch im unklaren ist, findet hier eine reiche fülle praktisch ausgeführter beispiele und anregender gedanken. Der zweite teil des übungsbuches enthält die 3.—6. abteilung der übungen, wovon die 3. abteilung an die unterstufe, die beiden anderen an die mittel- und oberstufe des Kühnschen lesebuches, einige übungen ausserdem ohne besondere rücksicht auf das lesebuch, an anschauungsbilder anschliessen. Die übungen sind 1) etymologische übungen im aufsuchen und zusammenstellen von wortfamilien und verschiedenen wortarten desselben stammes oder derselben bildung, 2) vokabelübungen, d. h. verbindung von wortformen mit ihren bedeutungen möglichst unter ausschluss der deutschen wortformen, 3) umbildung von verbalformen in bezug auf person, numerus, zeit u. s. w., 4) übersetzung deutscher verbalformen, 5) zusammenstellung von verbalformen nach reihen und wiederaufbau eines sprachstückes nach den darin vorkommenden verbalformen, 6) zerlegung eines sprachstückes in abschnitte und wiederaufbau des ganzen nach kurzer skizze, 7) beantwortung von fragen, 8) sprechübungen in frage und antwort, 9) satz-

bildung, d. h. ausdruck eines gegebenen gedankens durch umwandlung von infinitiven in flektirte verbalformen, verbindung gegebener worte und satzteile, hinzufügung von nebensätzen zu hauptsätzen u. s. w., 10) übungssätze, d. h. verbindung gegebener worte und satzteile nach grammatischen gesichtspunkten, z. b. zur anwendung des konjunktivs, der partizipien, zur bildung von relativsätzen u. s. w., 11) rückübersetzungen, 12) übersetzungen, 13) aufsätze, 14) briefe, 15) dialoge, 16) litterarische vorübungen, z. b. auflösung poetischer ausdrücke, vergleiche und umschreibungen, darstellung des gedankenganges, der idee eines gedichtes u. s. w.

Diese reichhaltigen übungen bringen zum teil sehr geschickt ein methodisches prinzip zum ausdruck, das zur sprachbeherrschung führt, wobei nachahmung und analogiebildung hand in hand gehen mit bewusster vertiefung in die gesetze der wortformen- und satzbildung. Die übungen suchen somit die wirkliche sprachbeherrschung mit dem verständnis des sprachorganismus zu verbinden und zeigen dabei, dass bewusste erkenntnis sprachlicher form nach bedeutung und verwendung den reformgrundsätzen durchaus nicht fremd zu sein braucht.

Die grosse menge und mannigfaltigkeit der übungen wird jedoch für den gebrauch im unterricht noch eine besondere auswahl und planmässige anordnung des gesamten stoffes nötig machen. Das ist an sich gewiss kein wesentlicher nachteil der sammlung, und manchem kollegen wird gerade die möglichkeit einer selbständigen gruppirung willkommen sein. Im interesse einer einheitlichen gestaltung des unterrichts in gleichaltrigen klassenstufen und eines geregelten fortschrittes von einer klassenstufe zur anderen müssten die einzelnen übungen nach ihrem zweck und nach dem fortschritt vom leichteren zum schwereren in gruppen und reihen zusammengefasst werden. Mit typographischen mitteln liesse sich dabei die übersicht vielleicht klarer gestalten. Das inhaltsverzeichnis, in dem die titel der benutzten lesestücke mit den nummern der übungen und dem daraus gewonnenen pensum zusammengestellt werden, genügt nicht für diesen zweck. Auch ist darin der zusammenhang zwischen lesestück, übungen und pensum oft nur sehr lose. Vor allem fehlen noch methodische vorbereitungen für die übersetzungsübungen, die sich inhaltlich wie formell nicht eng genug an den lese- und übungsstoff anschliessen und deshalb besondere übersetzungshilfen und die beigabe von französischen worten und redensarten zu deutschen ausdrücken nötig machen. In der vorliegenden form stehen diese übersetzungsübungen mit der anlage des ganzen buches nicht in organischem zusammenhange. — Praktische erfahrung im klassenunterricht wird gewiss noch zu einer einfacheren und übersichtlicheren gestaltung des buches führen und es damit zu einem recht brauchbaren hilfsmittel für den französischen unterricht machen.

Kühn, *Französisches lesebuch.* Unterstufe. 8. vermehrte auflage. Mit 16 illustrationen, einer karte von Frankreich und einem kärtchen der umgebung von Paris. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901. XXIV u. 240 s. Geb. m. 2,20.

Die neue auflage des bekannten lesebuches zeigt einige wesentliche änderungen und erweiterungen. An stelle zweier lesestücke im abschnitt *Leçons de choses* ist eine beschreibung des Hölzelschen bildes „Das wohnzimmer“ getreten. Die gedichte sind um sieben vermehrt worden. Im abschnitt *Histoire* sind die seiten 82—115 der früheren auflagen ausgeschieden und in der vorliegenden auflage durch die seiten 82—129 ersetzt worden, auf denen in einfach erzählendem und beschreibendem stil eine abgeschlossene darstellung der mittelalterlichen französischen geschichte in ihren hauptzügen gegeben wird. Die an französischen schulen viel gebrauchten geschichtsbücher von Lavisse und von Blanchet bilden in der hauptsache die grundlage der einzelnen stücke, zwischen denen hier und da einige zeilen zusammenfassenden und ergänzenden textes in kleinerem druck eine art verbindung herstellen. Nicht nur die politischen ereignisse, die sich naturgemäss um hervorragende persönlichkeiten gruppiren, sondern auch die kulturerscheinungen haben eine leicht verständliche und fesselnde darstellung gefunden und durch beigabe von 16 meist authentischen illustrationen eine wertvolle anschauliche ergänzung erhalten. — Der inhalt und die darbietung des neuen abschnittes versprechen somit in gleicher weise wie der ältere teil des lesebuches, dem französischen unterricht in den unteren und mittleren klassen jene lebendige frische und anschauliche vertiefung zu gewähren, die zum rechten verständnis und zur wirksamen aneignung des sprachstoffes unerlässlich ist.

*Paris.* Kommentar zu Rolfs' *Plan pittoresque* und *Plan monumental de la ville de Paris.* Bearbeitet und herausgegeben von Ludwig E. Rolfs und Theodor van Haag. Mit einem farbigen plan von Paris. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1901. 8°. 180 s. Brosch. m. 3,70, geb. m. 4,—.

Nach einem allgemeinen teil, der in kurzem abriss die geschichte der stadt darstellt, die gedenktafeln aufzählt, das wappen erläutert, über lage, einteilung, verwaltung, einkünfte der stadt und ihre einwohner, über strassenbeleuchtung, wasserversorgung und ähnliches beschreibende, geschichtliche und statistische notizen bringt, folgen von s. 32 an alphabetisch geordnete erläuterungen zu strassennamen, hervorragenden gebäuden und städtischen einrichtungen aller art. — Diese erläuterungen, die neben den bestehenden verhältnissen auch deren geschichtliche entwicklung ins auge fassen, stellen in knapper und übersichtlicher anordnung einen ungemein reichen und interessanten stoff zusammen, aus dem der neusprachliche unterricht manche belehrende und belebende anregung schöpfen kann. Dem lehrer ist das

buch deshalb beim studium der französischen hauptstadt, namentlich für auslandreisen, warm zu empfehlen. Ob es auch in der hand des schülers unmittelbaren nutzen für den sprachunterricht gewähren wird, erscheint fraglich. Eine zusammenhängende darbietung und verarbeitung der mannigfaltigen einzelheiten, die das buch enthält, würde weit über die ansicht hinausgehen, dass die besprechung von realien wohl ein willkommenes mittel zum zweck, ihre eingehende behandlung aber nicht selbst ein hervorragender zweck des sprachunterrichts in der schule ist. — Zu dem im titel erwähnten *Plan pittoresque* stehen die ausführungen des buches in nicht viel engerer beziehung als zu jedem anderen plane von Paris. Die veranschaulichung, welche auch der Rolfssche plan von den im kommentar dargestellten verhältnissen gibt, ist bei weitem nicht so lebendig, als dass ein solcher plan in gleicher weise zur versinnlichung des sprachlichen ausdrucks dienen könnte wie ein einfaches anschauungsbild. Vielmehr wird hier umgekehrt die bildliche darstellung des planes erst durch den kommentar mit vorstellungsinhalt erfüllt.

*Frankfurt a. M.* B. Eggert.

---

*Englische lehrbücher.*

1. Thiergen, dr. Oscar, *Grammatik der englischen sprache.* Im anschluss an das lehrbuch der englischen sprache für den schulgebrauch bearbeitet. Gekürzte ausgabe C, bearbeitet von prof. dr. Otto Schoepke. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1900. 172 s. — Boerner, dr. Otto und Thiergen, dr. Oscar, *Lehrbuch der englischen sprache.* Ausgabe C, für lateinlose realschulen bearbeitet von prof. dr. Otto Schoepke. Ebenda. 1900. 108 s.
2. Pünjer, J. und Heine, H., *Lehr- und lesebuch der englischen sprache für handelsschulen.* Hannover und Berlin. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. 303 s. M. 2,50.
3. Otto, dr. Emil, *Materialien zum übersetzen ins englische für vorgerücktere schüler.* Ein supplement zu jeder englischen grammatik. Neubearbeitet von Heinrich Runge. Dritte auflage. Heidelberg. Julius Groos' verlag. 1900. 182 s. M. 1,80.
4. Collins, Edward, *Lehrbuch der englischen sprache für den schul- und privatunterricht.* Eine neue und praktische methode in anregender gesprächs- und briefform unter beständiger erläuterung der sprachlehre. Vierte umgearbeitete auflage. Stuttgart. Paul Neff verlag. 1896. 414 s. M. 3,40.
5. Norman, Frederick Bryon, *English grammar* with numerous exercises and an appendix containing a list of homonyms, a few synonyms and the figures of speech. Vienna. A. Pichler's widow & son. 1899. 242 s. M. 2,50.
6. Nissen, J. G. N., *Beiträge zur englischen synonymik.* Heidelberg. Verlag von Ch. Th. Groos. 1898. 94 s. M. 1,50.

Seit meiner letzten rundschau ist eine längere zeit verstrichen. Beschäftigungen mannigfaltiger art verhinderten mich, obige werke hier zu besprechen, wenn ich sie auch schon längst geprüft habe. Inzwischen sind von dieser zeitschrift zur kenntnis der leser immer neue grammatiken, lese- und übungsbücher gebracht worden, deren verfasser die verschiedensten standpunkte einnehmen. Es ist mir bisweilen zweifelhaft, ob die herren fachkollegen derartige anzeigen überhaupt noch lesen, denn wo sollen sie die zeit nehmen, dem rezensenten zu folgen, und hat überhaupt die prüfung der bücher praktischen wert, da man ja beim unterrichte nur *eins* gebrauchen darf? Anders verhält es sich mit litteratur- und kulturgeschichten und ausgaben von schriftstellern; eine besprechung solcher werke dient zur belehrung, und die bücher können in dem einen oder andern semester eingeführt werden. Was die grammatiken anlangt, so haben sie ausserdem unter der ungunst noch eines andern umstandes zu leiden. Der aufmerksame und fleissige leser dieses organs der neusprachler weiss zur genüge, was es mit dem augenblicklichen stand der methoden auf sich hat. Die gegner der reform jubeln, da diese den höhepunkt ihres ruhmes oder vielmehr ihrer erfolge erreicht zu haben scheint. Die vermittelnde methode scheint allmählich überall sich einzubürgern, die extreme sich zu berühren. Der unterzeichnete, der seinen standpunkt in den *N. Spr.* VI, 168, und ausführlicher in der beilage zur *Allgemeinen zeitung* vom 10. oktober 1899 dargelegt hat, glaubt nicht, dass es mit der reform bereits abwärts geht; es herrscht nur ruhe, waffenstillstand, gegenseitige duldung. Und das ist zum nutzen der weiteren ausbildung freudig zu begrüssen. Der streit wird aber wieder ausbrechen, und zwar heftiger als zuvor, und zu einer entscheidung führen; welcher art, lässt sich vorläufig schwer beurteilen. Dann wird es nicht ohne interesse sein, eine vollständige sammlung *aller* hülfsmittel für den neusprachlichen unterricht in *einem* organ vereinigt zu sehen, eine statistik wird sich darauf leicht gründen lassen.

Das urteil über die meisten der oben erwähnten bücher wird kurz ausfallen. Es handelt sich um bearbeitungen früher hier schon besprochener werke.

Das *Lehrbuch der englischen sprache* von Boerner und Thiergen und Thiergens *Grammatik* sind bei ihrem ersten erscheinen *N. Spr.* VI, 171 f. eingehend gewürdigt worden. Der grundcharakter dieser bücher ist vom bearbeiter Schoepke gewahrt worden. Eine verkürzung schien nötig im hinblick auf die realschüler und die anstalten, die dem englischen nur wenig zeit widmen können. Unserer ansicht nach hätte von der *Grammatik* noch mehr fallen sollen.

*Das lehr- und lesebuch* von Pünjer und Heine zerfällt in eine grammatik und ein übungsbuch. Jene ist eine kürzung der grammatik des grossen lehr- und lesebuches von Pünjer und Hodkinson (*N. Spr.* VII, 195), dieses verteilt den stoff auf drei jahre. Das erste jahr unter-

scheidet sich wenig von dem entsprechenden teile seines lehrbuches für höhere schulen. Stoffe aus dem gewöhnlichen leben sind darin verarbeitet (*Tree*, *Flower-garden*, *House* etc.), ferner finden wir kleinere erzählungen, einige gedichte und nur ein historisches stück (*Franco-German War*). Die deutschen stücke schliessen sich inhaltlich eng den englischen an. In diesem ersten jahre soll die formenlehre eingeübt werden; das zweite und dritte jahr dienen der syntax. Als lesestoff ist die geschichte zweier handlungsgehilfen Pix und Fox verwendet. Diese zusammenhängende geschichte stempelt das werk zu einem lehrbuche für handlungsschulen. Wir erfahren, wie Pix und Fox, lehrlinge in einem kolonialwarengeschäfte in Dresden, allmählich grosskaufleute werden. Empfehlungsbriefe, anmeldungen, rechnungen, zahlungen, frachtbriefe, kurz alles, was für den kaufmann wissenswert ist, werden an passenden stellen geschickt eingefügt, so dass sie sich dem schüler leichter einprägen, als wenn er sie etwa in einem briefsteller liest.

Von Otto Runges *Materialien zum übersetzen in das englische* sagt mir am meisten abschnitt VIII zu: „Englands land und leute". Diese stücke dürften wirklich „ein supplement zu jeder englischen grammatik" sein, insofern nämlich englische lesestücke gleichen oder ähnlichen inhalts fast in jedem lehr- oder lesebuche zu finden sind. Hier wird der lehrer an bekanntes anknüpfen können. Den übrigen deutschen übungen steht der schüler fremd gegenüber. Woher auch die zeit — abgesehen von der methode — noch ein solches buch zu benutzen?

Collins' *Lehrbuch der englischen sprache* dürfte am meisten durch die vorrede auffallen. „Um das oft trockene anfangsstadium durch geist und gemüt so anregend und interessant wie möglich zu gestalten, habe ich eine *originelle*, wie ich glaube bis jetzt noch in keinem lehrbuch angewendete methode durchgeführt . . . Diese dialoge und briefe bilden eine fortlaufende kette von in geistigem zusammenhange stehenden illustrirungen aller gegebenen regeln, sich stets grammatisch erweiternd und zugleich alles frühere wiederholend" (s. V). „Auch in diesem falle (syntax) trachtete ich das studium durch eine *originelle*, bis jetzt noch in keinem lehrbuch angewendete methode, zu erleichtern" (s. VII). „Ich bin der festen überzeugung, dass Sie kein anderes lehrbuch bei Ihrem unterricht verwenden, sondern es (nämlich Collins') als das praktischste, nützlichste werkzeug (*sic!*) für Ihren beruf anerkennen werden" (s. VIII). Wie hat Collins sein versprechen gehalten? Greifen wir einige lektionen heraus. L. 1 weist folgende sätze auf: *God is good. My papa is dear. His mamma was old. Our house is dear. Your apple was sour.* L. 4. *Your fire burns well in your stove; it is very warm in your room. Mary eats too little. My lamp hangs over our table.* Oder l. 40 (s. 201): *The poor woman dried and warmed herself at the Kitchen fire. My dear children, you should never dirty yourselves when you go into the street. How did you amuse yourself at the theatre? Can he not see himself in the looking-glass? Please help yourselves, gentlemen.* Sind

das etwa nicht „einzelsätze meist sehr langweiliger art“ (s. IV)? Die einzelnen sätze sind weder numerirt noch durch gedankenstriche äusserlich getrennt, das ist der ganze unterschied von andern büchern. Auf s. 111, nr. 2 und 3, finden wir sätze, die in einem gewissen zusammenhange stehen; ob sie aber „eine art mnemotechnik“ (s. V) gewähren, erscheint mir mehr als zweifelhaft. Abgesehen von diesem grossen gegensatze zwischen vorrede und inhalt, fehlt es Collins auch an methode. So haben wir l. 17 erst die regel, dann englische, schliesslich deutsche sätze; l. 18 erst deutsche, dann englische sätze. So geht es durch das ganze buch. Die aussprachebezeichnung mit gemischtem system — Walker und von Collins erfundene zeichen — ist nicht gerade empfehlenswert.

Normans *English Grammar* ist durchaus englisch gehalten und also nach den *lehrplänen* vom schulgebrauch ausgeschlossen. Trotzdem widmen wir hier dem buche einige worte. Es ist eine grammatik mit vielen beispielen, aus der man manches lernen kann, da sie ganz eigenartig geschrieben ist. S. 15f. haben wir eine wohl erschöpfende alphabetisch geordnete liste von maskulina und feminina, die sich durch die endung unterscheiden, s. 22f. eine ebensolche von substantiven, die ihren plural auf lateinische weise bilden, u. s. w. Die satzanalyse, *parsing,* wird nicht gestreift, sondern eingehend behandelt. Der appendix bringt eine grosse menge homonymen und tropen. Namentlich letzteren begegnet man selten, fast gar nicht, in unsern englischen lehrbüchern. Norman's *Grammar* mutet uns an wie eine ausführliche grammatik der deutschen sprache, etwa wie Bauer-Duden. Ein index würde ihre brauchbarkeit noch erhöhen. Wir empfehlen sie der beachtung der fachgenossen.

Gleichfalls mehr für den lehrer als den schüler bestimmt sind die beiträge zur englischen synonymik von Nissen. Sie treten anspruchslos auf. Es liegt keine vollständige synonymik vor, aber was geboten wird, ist klar und bestimmt ausgedrückt, und was bei einem solchen buche von höchster wichtigkeit ist, Nissen gibt mehr beispiele als erklärungen und erreicht dadurch seinen zweck. Ein verzeichnis der deutschen und der englischen wörter verleiht dem werkchen grösseren nutzen.

*Frankfurt a. M.* J. Caro.

---

*Englisches wörterverzeichnis zu den Hölzelschen wandbildern.* Nach gruppen geordnet. *The City.* Die stadt. Von F. Koch. Lennep, verlag von R. Schmitz. 33 s. Brosch. m. —,30.

This booklet suffers from a not uncommon fault; it has been compiled by a German with an insufficient knowledge of English, and should have undergone a thorough revision at the hands of an Englishman. But being very simple in scope, merely lists of English

words with their German equivalents, there is less room for mistakes than in some books of a similar kind. But still there is a plentiful crop of errors. The value of such vocabularies may be open to question, if they are intended for the use of pupils, and the teacher who uses the conversational method should surely have enough command of the language to be able to dispense with such aids, and where his first-hand knowledge does happen to fail him, should know where he may easily obtain information. But, if such vocabularies do supply a want, they should at least be correct and not contain such mistakes as *lightening* = *beleuchtung*, *passengers' train* (for *passenger train*), *place* (for *square*), *a flying* (!) *costermonger* = *ein herumziehender obsthändler*, *canoe* = *leichtes ruderboot*, *a large barge* = *ein grosser nachen*, *sculler* = *nachen*, *einbaum*, *bridge-road* = *brückendamm*, *asphaltic pavement* (for *asphalt pavement*), *handle-basket* = *henkelkorb*, *in the front* (for *in the foreground* of the picture), nor such inexact renderings as *to jut* (for *to jut out*) = *ausbauchen*, *to wait for* = *warten*, *rail-road* = *schienenstrang*, *to move the rails* = *schienensteller* (?), *of different kind* = *verschiedene arten*, *to label* = *einschreiben*, *aufgeben*, *an official* = *unterbeamter*, *evening-train* = *nachtzug*, *movable scene* (for *wing*) = *kulisse*, *water-spout* = *einstrahliger springbrunnen*. On p. 3 *peas* is given as = *einzelne erbsen*, *pease* (collect.) = *erbsen*, and then *green peas* = *grüne erbsen*. This last is quite correct, for although many grammars still insist on *pease* as the only correct collective form, *peas* is, as a matter of fact, more commonly used.

It is surely scarcely necessary to include technical terms which are usually unknown to the average Englishman, as *conning-bridge* = *kommandobrücke*, *cresset-light* = *stocklaterne*, *bridge-bote* = *brückengeld*, *delivery-cock* = *abzugshahn* (of locomotive), *bartizan* = *dachreiter*, and it should be unnecessary to tell either teachers or pupils that *London* = *London* and *Apollo* = *Apollo*. *Dachstuhl* is not correctly rendered by *ridge-lead*, *plumb-line* is commoner than simply *lead* for *bleilot*, *round* or *rung* than *step* = *sprosse* (of a ladder). *Side-walk* is American for *pavement* (not *flag-pavement*). For *zylinderhut* it would have been as well to give another expression besides the slang *top-hat*. *Einen zug rangiren* is not = *to switch off a train*. For *radeln* we generally say *to cycle*. The hyphen is incorrect in *parcel post-van*; it should be either *parcel post van* or *parcel-post-van*. In such a small book it should have been possible to avoid misprints like *socle* (p. 7), *standig* (p. 23), *to post letter* (p. 25), *natural scinces* (p. 27), *Jndia-rubber* (g. 29), *tabacco* (p. 30), *ingeneer* (p. 31).

*Englisches lesebuch für handelslehranstalten* von Johann Julius Sauer. Wien, Alfred Hölder. 1900. V u. 335 s. Preis geheftet: 4 *k.*, gebunden: 4 *k.* 50 *h.*

This is a reading-book pure and simple, without notes of any

kind, without vocabulary, without even an introduction. Although intended for *commercial* schools, it is a pleasure to see that the selection of extracts has been made in no narrow spirit, and that future commercial men may, with the help of this Reader, gain an insight into more than the merely "commercial" life of England, make some acquaintance with other branches of English literature than that which deals with "commercial" matters only, coffee, tin, diamonds, banks, wages, free-trade, and so on (though these are duly represented too), and learn to know something also of the great names of English literature, and have a taste, if only a slight one, of some of their works, poetry as well as prose. There are many who are of the opinion that too much stress may be laid upon the strictly utilitarian view of education, and that it is a mistake to specialise too much in school-work in consideration of the future calling of the pupils. Prof. Sauer's more liberal view of the education of the "commercial" school is, we think, decidedly to be approved.

The 9 sections of the Reader are as follows: I. Tales (pp. 1—45). II. Historical Sketches (45—78). III. Geographical and Industrial Descriptions (78—129). IV. Sports (129—147). V. Raw Articles of Commerce (147—213). VI. Political Economy (214—265). VII. Essays (265—277). VIII. Literature *i. e.* literary studies (278—298). IX. Poetry (299—335). The extracts have been judiciously selected. There are but few of the most important authors of the 18th and 19th centuries who are not represented. Shakespeare, Milton and Butler are also included, as well as the most recent authors, as Mark Twain, F. H. Burnett, Stevenson, Kipling, and even the Fortnightly Review, the Standard, Blackwood's Magazine and the Encyclopædia Britannica have been drawn upon. Of course, a collection of only 13 poetical extracts can scarcely be thoroughly representative, but the selection made is a good one as far as it goes. (Sheridan's School for Scandal, Extract 82, does not properly come under the heading of Poetry in the English sense). The historical section contains extracts dealing with the more important stages of English history, from "The Ancient Britons" downwards. The Essays and literary studies are a welcome feature (Locke, Gibbon, Steele, Addison, Carlyle, Johnson, Thackeray, Macaulay, and W. Irving are represented). Perhaps it would have been as well to include a few literary letters to counterbalance the commercial style taught in the Handelscorrespondenz class, and also one or two speeches. Sections III, V, VI, containing in all 46 extracts out of a total of 94, deal sufficiently with technical "commercial" subjects in the narrower sense, though here, too, we have extracts of value as literature, e. g. Westminster Abbey by W. Irving, Picturesque Notes on Edinburgh by Stevenson. Altogether this Reading Book seems well adapted for its purpose and worthy of recommendation.

It is a matter of question whether the compiler would not have

done well to add some notes explaining the more difficult words and phrases that are not usually to be found in ordinary school dictionaries. The bulk of the book would not have been very materially increased thereby. Otherwise teachers must take care that the pupils are supplied with a dictionary sufficiently extensive and up-to-date to explain the difficulties presented by such modern writers as Kipling and by the more technical passages. The best plan would be to put into their hands Chambers's Twentieth Century Dictionary, which is a marvel of cheapness and usefulness, costing only 3/6 (with discount 2/8), containing a fair sprinkling of helpful illustrations and brought well up to date.[1]

The Reading Book is printed in good type and on good paper. The lines on each page are numbered, a practical device which saves much time in the class. On the whole, the proof-reading has been carefully done; very few faults in punctuation are to be found; occasionally, but only rarely, there is a questionable division of syllables, as in *Philad-elphia*, 73, 2, *bet-ween*, 77, 32. But several misprints will need removal in a second edition. From a cursory reading of 60—70 pages the following were gathered: — *good-by*, 40, 41, *no* (for *not*), 73, 9, *a* omitted, 95, 24, *prices* (for *prizes*), 96, 17, *indentifying*, 98, 16, *sommer*, 157, 33, *appearence*, 158, 39, *o* (for *O*), 277, 24, *rythmic*, 281, 4, *extravagant* (for *extravagantly*), 306, 15, *segon* (for *second*), 307, 32, *glanced* (for *grazed*), 308, 13, *sir* (for *Sir*), 309, 19, *belles*, 316, 3, *The* (for *There*), *beaux* (for *beaux'*), *courtiers'* (for *courtier's*) 317, 6. In the list of contents, *From* should be omitted in the heading of Section vi, *From Political Economy*, and Sidgewick, Litterature, Thompson and Bisshe (Shelley) are wrongly spelt. The contraction *f. i.* (= for instance), frequently met with in books printed in Germany, has not yet, we believe, been adopted in England. The usual contraction is *e. g.* It would, perhaps, be well, besides giving the dates of the births and deaths of the authors quoted, to give also the dates of the respective works from which the extracts are taken, and to arrange the extracts, as far as possible, in chronological order, e. g. Butler should not come after Pope.

*Frankfurt a. M.* F. J. Curtis.

---

Wilhelm Vietor und Franz Dörr, *Englisches lesebuch.* Unterstufe, 6. auflage. Teil I. Ausgabe in lautschrift von E. R. Edwards. Leipzig, B. G. Teubner. 1901. 8°. XVI u. 76 s. M. 1,80; geb. m. 2,20.

Die ansichten über die bedeutung der lautschrift für den schulunterricht konnten sich bisher für preussische schulen, in denen die einführung der lautschrift bis vor kurzem untersagt war, nicht auf praktische erfahrungen gründen. Die abneigung gegen die lautschrift war daher vielfach nur theoretischer natur. Seit geltung der neuen

[1] Auch Annandale (*Concise Dictionary*) ist zu empfehlen. F. D.

lehrpläne, die eine benutzung der lautschrift nicht mehr verbieten, ist ihre praktische erprobung möglich, und das vorliegende büchlein, das sich zunächst auf eine wiedergabe des ersten teils des Vietor-Dörrschen lesebuches beschränkt, bietet für die anstalten, die dieses lesebuch benutzen, ausgiebige gelegenheit dazu. Wer bereits in der lage war, sich im klassenunterricht die lautschrift zu nutze zu machen, kennt die mühe, mit der eine gewissenhafte darbietung und verarbeitung derselben verbunden ist, aber auch die freude des dauernden erfolges, mit dem diese mühe sich belohnt. Ein hilfsmittel wie die vorliegende lautliche umschrift macht das anschreiben an die wandtafel, die niederschrift seitens der schüler und die beständige kontrolle dieser niederschrift unnötig und bietet doch eine zuverlässige unterlage für lautliche übungen im klassenunterricht und für häusliche wiederholungen, ohne die schüler zu der zeitraubenden und unter umständen störenden eigenen abschrift der lautzeichen zu veranlassen. Von einer wesentlichen mehrarbeit der schüler konnte im hinblick auf den für die festigkeit der aussprache erreichten erfolg schon vorher, bei der nachschrift der schüler, keine rede sein. Eine vermengung von phonetischen und orthographischen bezeichnungen, die als ein hauptgrund gegen die verwendung von aussprachebezeichnungen angeführt wird, aber nur gelegentlich und nur so lange sich zeigt, als der schüler noch selbst zur niederschrift phonetischer zeichen genötigt ist, tritt bei benutzung einer gedruckten umschrift wohl kaum zu tage, denn die bloss mit dem auge erfasste phonetische schreibung vermag die gleichzeitig durch das optische bild und das bewegungsgefühl des schreibens gestützte orthographische wiedergabe nicht ernstlich zu beeinträchtigen. — Die bedeutung einer zusammenhängenden lautlichen darstellung für den unterricht liegt übrigens nicht vor allem in der vermittlung des lautes. Die erste darbietung desselben kann ja doch nur auf dem direkten wege der hörbaren mitteilung geschehen. Die wesentliche bedeutung der phonetischen umschrift liegt darin, dass sie den laut sichtbar fixirt und den schüler bei wiederholung des lautes vor groben irrtümern bewahrt. Sie ruft bei jedesmaliger wiederkehr des lautzeichens, besonders unter hinweis auf eine lauttafel, die erinnerung an die charakteristische eigentümlichkeit eines bestimmten, bereits vernommenen klanges und einer bestimmten, bereits geübten sprachbewegung viel lebhafter und deutlicher ins gedächtnis zurück, als das orthographische zeichen bei der mannigfaltigkeit seiner verwendung oder die vorstellung des klanges oder der sprachbewegung allein ohne hilfe eines sichtbaren zeichens es vermöchten. Das phonetische zeichen ist daher eine weit festere stütze für die verbindung der vorstellungen von klang und sprachbewegung als die orthographische schreibung. Aus demselben grunde ist die benutzung zusammenhängender phonetischer texte im unterricht auch für den lehrer ein mittel gegen den ununterbrochen fortlaufenden schädigenden einfluss der schülerfehler zur fixirung der

eigenen aussprache, über deren wandelbarkeit man nie zu sorglos urteilen möge.

Der verfasser der vorliegenden umschrift ist londoner und gibt die in seiner eigenen familie herrschende aussprache in den lautzeichen der *Association phonétique* wieder, die sich durch ihre weite verbreitung auch dem empfehlen (wenigstens für den praktischen schulgebrauch), der nicht mit allen einzelheiten ihrer darstellung einverstanden ist. Eine allgemeine norm besteht für die aussprache des englischen auch in eng begrenztem kreise ebenso wenig wie für diejenige anderer sprachen. Für den schulunterricht muss aber eine norm gelten, und sie kann kaum anders als in der aussprache des gebildeten londoners gesucht werden. Von einem englischen kollegen vernahm ich den einwand, dass die vorliegende phonetische umschrift durch die schwankende aussprachebezeichnung derselben worte in hauptbetonter, nebenbetonter und nichtbetonter silbe, sowie durch den ausfall und die verschleifung einzelner laute und silben einige eigentümlichkeiten zum ausdruck bringe, um deren beseitigung der englische lehrer im unterricht seiner muttersprache sich gerade bemühe. Der einwand zeigt aber, dass die umschrift mit der berücksichtigung der satzphonetik den wichtigen punkt getroffen hat, auf den es bei der lautlichen darstellung zusammenhängender texte besonders ankommt, und der bei der aussprachebezeichnung zu einzelnen wörtern, wie z. b. im wörterverzeichnis des lesebuchs, nicht genügend zum ausdruck gebracht werden kann.

Dr. Hubert Jansen, *Masse, gewichte und münzen in Deutschland, Österreich, der Schweiz, England, Nordamerika, Frankreich und Belgien.* Berlin, Langenscheidtsche verlagsbuchhandlung. 1900. M. 6,—.

Diese zusammenfassung von drei sonderabdrucken aus den wörterbüchern von Muret-Sanders und Sachs-Villatte enthält sehr ausführliche mass-, gewichts- und münztabellen für das internationale zentimeter-gramm-sekunden-masssystem und die elektrotechnische metrologie, für die gegenwärtigen besonderen mass-, gewichts- und münzverhältnisse der einzelnen länder, sowie auch für die veralteten und provinziellen ausdrücke mit ihren gegenwerten in metrischen ausdrücken, bezw. mark gold und dürfte als nachschlagebuch weitgehenden bedürfnissen rechnung tragen.

Spiers' *Vocabularies for Repetition* containing the 3000 most important words and phrases logically grouped in tens, and divided into two categories (elementary and advanced) turned into German by R. H. Dempster, B. A. London. 1901. VIII u. 149 s. 1 *s.* 6 *d.*

*It is one thing to know the English of a foreign word, but another when given the English word to know the corresponding foreign word with its correct spelling, gender, and pronunciation, and finally it is quite another thing to have it handy just at the requisite moment.* Mit recht geht der verfasser von diesem grundsatze aus und erwartet von einer

gruppirung und reihenweisen aneinandergliederung einzelner wörter und ausdrücke eine wesentliche förderung für die fähigkeit ihres praktischen gebrauchs. Eine solche gliederung müsste aber, wenn sie bleibenden erfolg haben sollte, nach dargebotenen gesichtspunkten selbstthätig vom schüler ausgeführt werden. Nicht immer hat übrigens der verfasser solche gesichtspunkte bei seinen gruppirungen einheitlich zum ausdruck gebracht. Das „geistige band" fehlt oft oder ist schwer zu erkennen, und zuweilen scheinen die einzelnen gruppen nicht ohne zwang auf gerade zehn wörter beschränkt oder erweitert zu sein. Was hat aber auch eine gruppirung zu je 10 mit der logik zu thun? Sie erinnert doch mehr an die bekannte mystische verehrung für das volle dutzend. — Einige wenige deutsche ausdrücke sind falsch oder ungebräuchlich wie „schweige dich!" s. 4, „auskratzen" für „ausstreichen" s. 5, „vorfinger" für *forefinger* s. 15, „billetbureau" s. 48, „rundplatz" s. 53, „fächerfenster" für *fanlight* s. 62. Die englischen ausdrücke geben zweifellos eine weit grössere gewähr für idiomatische richtigkeit als ähnliche zusammenstellungen, die von deutscher seite ausgegangen sind. Hierin liegt der vorteil, den deutsche kollegen sehr wohl aus dem büchlein ziehen können.

*Frankfurt a. M.* B. EGGERT.

## VERMISCHTES.

---

### DIE NEUSPRACHLICHE REFORM IN FRANKREICH.

Es ist in der letzten zeit manchmal die befürchtung oder die hoffnung — je nachdem — geäussert worden, die von dem minister Leygues eingeführte reform werde nach seinem rücktritt wieder verschwinden. Schon machen sich jedoch anzeichen des gegenteils bemerklich. Zu den bedeutsamsten gehört der mehrfach gedruckte aufsatz des *inspecteur général de l'Instruction publique* J. Firmery: *La réforme de l'enseignement des langues vivantes,* wozu der am 23. okt. d. j. in der Sorbonne gehaltene vortrag: *La méthode directe et son application* ergänzend hinzukommt. Herrn prof. M. Hartmann in Leipzig verdanke ich die kenntnis des abdrucks der erstgenannten arbeit im *Bulletin de la société pour la propagation des langues étrangères en France,* X, 11 (okt.). Der vortrag ist mitgeteilt in der *Revue de l'enseignement des langues vivantes* XIX, 9 *bis* (nov.).

In jenem aufsatz geht M. Firmery davon aus, dass von allen bevorstehenden reformen des höheren unterrichts die auf dem gebiete der neueren sprachen das französische publikum am meisten beschäftigt habe. — Das interesse für den sprachunterricht wurde, wie er nun ausführt, durch die ereignisse von 1870 geweckt und veranlasste alsbald die hebung der neusprachlichen studien. Vor etwa zehn jahren aber werden klagen laut. Eine offizielle umfrage fördert überall sonst die widersprechendsten ansichten zu tage: *Il est un point sur lequel tout le monde est unanime, sauf quelques timides restrictions: c'est que l'enseignement des langues étrangères ne donne aucun résultat.* Das ist richtig, trotz bedeutender fortschritte: . . . *on peut affirmer, sans craindre la moindre contradiction, que notre personnel enseignant est aujourd'hui excellent, que nos professeurs d'allemand et d'anglais savent l'allemand et l'anglais* BEAUCOUP MIEUX (im original hervorgehoben) *que les professeurs de français en Allemagne et en Angleterre ne savent le français.* Aber die kenntnisse, die die jungen leute in den schulen erwerben, sind theoretisch,

sind *tot.* Die hauptursache liegt in der unzulänglichkeit der methode, und hieran wieder trägt die seitherige unklarheit über das ziel des unterrichts die schuld. Wie das latein sollten die neueren sprachen nur den zwecken der allgemeinen bildung dienen; sie wurden daher wie dieses nach der übersetzungsmethode gelehrt. Aber: *la traduction perpétuelle est un* OBSTACLE (s. o.) *à la possession véritable d'un idiome, loin d'être un moyen de l'acquérir.* Dieser irrtum ist wiederholt erkannt worden; leider hielt man an der hergebrachten methode und an den hergebrachten prüfungen fest. Eine verbesserung durch den wegfall der schriftlichen übersetzung in die fremde sprache in der bakkalaureatsprüfung wurde falsch aufgefasst und daher wieder aufgehoben; es blieb nur das verbot des wörterbuchs bei der anfertigung des *thème.* Auf dieses *thème sans dictionnaire* arbeitete der unterricht hin. Statt des wirklichen wörterbuchs musste den prüflingen nun ihr „gedächtnislexikon" dienen; aus den von ihm gelieferten wörtern wurden mit hülfe der grammatischen kenntnisse phrasen gebildet. *Le résultat de ce travail ne ressemble que de loin à une traduction: c'est une mosaïque informe et qui n'a pas de sens. Les candidats eux-mêmes, j'en ai fait l'expérience maintes fois,* fügt der verfasser hinzu, *sont incapables de retraduire en français le texte qu'ils ont ainsi composé . . .*

Diesem zustand machte die verfügung vom 15. november v. j. ein ende. Als praktisches ziel des unterrichts wurde bekanntlich die erlernung des sprechens und des schreibens der fremden sprachen, als methode die direkte bestimmt. Die verfügung hat eine günstige aufnahme gefunden. Die reformfreundlichen lehrer haben sie mit freude begrüsst, die traditionell gesinnten sie erprobt, und fast alle sind bekehrt worden. Ausführungsbestimmungen und detaillirte lehrpläne hat der *Conseil supérieur* im juli d. j. beschlossen. Der wichtigste punkt bleibt die frage der methode. Wie alles wirklich oder vermeintlich neue hat die direkte methode eine lebhafte polemik hervorgerufen. Das publikum weiss kaum, was es sich unter dieser methode zu denken hat. Sie heisst *direkt,* weil sie auf die vermittlung der muttersprache verzichtet, wie man die muttersprache unvermittelt erlernt. Nun kommt der bekannte einwand: Ist das möglich? Die muttersprache hört man viele jahre lang tag für tag, die fremde nicht eine stunde in der woche! *C'est fort juste,* antwortet der verfasser. *Mais, ô pères de famille, vous enseignez votre langue à vos enfants sans méthode et sans plan . . . La méthode directe est une* MÉTHODE . . . *Mais en réalité la question de savoir si la méthode directe est possible, est sortie du domaine de la théorie. Elle est résolue, et résolue affirmativement, par les faits:* ELLE SE PRATIQUE . . . Bietet sie wichtige vorzüge, bessere erfolge? Jawohl: *grâce à elle nous supprimons un intermédiaire, celui de la langue maternelle, qui est inutile toujours et dangereux souvent.* Das zeigt Firmery an dem unterricht in der aussprache, in der bedeutungslehre, in der grammatik. Da jedoch die reflexion eine gewisse rolle bei der anwendung der grammatischen

formen spielt, wird man gut thun, bei dem heranwachsenden schüler ein minimum von theoretischer belehrung über die grammatik mit der praktischen belehrung zu verbinden. Ein minimum; denn man lehrt eine sprache für den gebrauch und nicht zum vergleich mit der muttersprache. Andere vorteile der methode sind der praktische nutzen (nur mit ihr hat man je eine sprache auch sprechen gelernt) und das erhöhte interesse, ja die freudigkeit im unterricht selbst. Aber sie hat auch ihre gefahren. Bei dem rein mündlichen verfahren würden das lesen und das schreiben zu kurz kommen Daher bestimmen die neuen lehrpläne, dass die direkte methode in jenem engeren sinn nur während der ersten zwei jahre zu gelten habe. Vom dritten jahre an wird zwar auch ferner die fremde sprache im unterricht gesprochen, jedoch die muttersprache zur gelegentlichen verwendung erlaubt. Die wichtigsten übungen sind: lesen; erklärung, besprechung, zusammenfassung des gelesenen; mündliches und schriftliches wiedererzählen; an letzter stelle das übersetzen in die muttersprache, als gelegentliches mittel nicht der belehrung, sondern der kontrolle; noch seltener wird ein dem wortschatz nach durchaus bekannter originaltext in die fremde sprache übersetzt.

Man hat irriger weise geglaubt, die amtliche reform wolle das litteraturstudium zu gunsten der praktischen kenntnis ausschliessen. Das ist keineswegs die absicht. *Mais il en sera comme de la traduction: tandis qu'aujourd'hui on met entre les mains des enfants de beaux ouvrages qu'ils ne comprennent pas et qui les ennuient, dans le but de leur apprendre la langue, nous leur apprendrons la langue d'abord ei nous ne commencerons à leur faire lire des chefs-d'œuvre que lorsqu'ils sauront lire.*

Nach diesen grundsätzen sind die neuen lehrpläne ausgearbeitet.

Die ehre, diese umwälzung herbeigeführt zu haben, verteilt sich auf verschiedene leute. Den stärksten anstoss gaben vor zehn jahren die klagen der väter, der kaufleute und industriellen; aber auch innerhalb der *Université* hat man seit langem eine neuerung gefordert, vor allem M. Bréal. Die verwirklichung ist das verdienst des vorigen ministers; die letzten stunden, die er im unterrichtsministerium zugebracht hat, waren der durchsicht der sprachunterrichtlichen lehrpläne gewidmet. In seiner rede bei der preisverteilung des *concours général* hat der nachfolger, M. Chaumié, das gleiche interesse für die neueren sprachen gezeigt. *Tout permet donc d'espérer que la réforme entreprise par M. Leygues portera ses fruits. Le grand maître de l'Université est résolu à la faire triompher. La très grande majorité des professeurs l'a accueillie avec sympathie et va loyalement et énergiquement se mettre au travail pour l'appliquer. Si elle ne donne aucun résultat, ce sera à désespérer de l'enseignement des langues étrangères en France.* —

Ich habe nur referirt und hier und da zitirt, um so aufs deutlichste zu zeigen, dass die volle „reform" noch immer das programm des französischen ministeriums bildet. Der erörterung bedarf es nicht. — Zum berichte über die rede vom 23. oktober kann ich leider keinen

platz finden. Das heft, das sie enthält, ist zum preise von 75 cent. vom verleger (H. Didier, éditeur; Paris, 6, rue de la Sorbonne) zu beziehen. W. V.

## LITTERARISCHE NOTIZEN.

Von *Chambers's Cyclopædia of English Literature* in der neuen ausgabe von David Patrick, D. D., ist der zweite band erschienen, der das 18. jh. behandelt (geb. 10 *s.* 6 *d.* net). Ich verweise auf das *N. Spr.* X, s. 61 zum ersten band gesagte.

Ein neues lehrbuch der experimentalphonetik hat prof. Edward Wheeler Scripture, der bekannte direktor des Psychological Laboratory von Yale und herausgeber der *Studies from the Yale Psychological Laboratory*, unter dem titel *The Elements of Experimental Phonetics* veröffentlicht (New York: C. Scribner's Sons; London: E. Arnold). Der band umfasst 627 seiten text, 348 illustrationen und 26 tafeln (geb. 21 *s.* net).

Kiplings *Just so Stories for Little Children* mit des verfassers illustrationen sind nun auch in die Tauchnitz-sammlung aufgenommen. Die originalausgabe in 4° (Macmillan) kostet geb. 6 *s.* — J. M. Barries verleger (Hodder & Stoughton) kündigen dessen neues werk *The Little White Bird* mit der voraussage der *Daily Mail* an, dass der erfolg den aller erzählenden schriften der saison übertreffen werde. — Unterdes hat die *Academy* wieder eine umfrage bei ihren lesern nach den beliebtesten romanen des jahres veranstaltet. Es versteht sich von selbst, dass die neuesten bände von Marie Corelli, Ellen Thorneycroft Fowler und Sir Conan Doyle — bücher, die nach der *Academy* eigenem urteil *have no artistic recommendation of any kind* — sehr viele stimmen auf sich vereinigt haben. Die *Academy* selbst bezeichnet als die im guten sinne populärsten romane des jahres: Anthony Hope, *The Intrusions of Peggy*; H. S. Merriman, *The Velvet Glove*; E. F. Benson, *Scarlet and Hyssop*; D. S. Meldrum, *The Conquest of Charlotte*; Sir Walter Besant, *No Other Way*; Sir Gilbert Parker, *The Right of Way.* Diejenigen von Hope und Benson finden sich übrigens auch auf der liste des erwähnten plebiszits. Unter den von der *Academy* hervorgehobenen übersetzungen ausländischer romane ist keine aus dem deutschen, wie ja überhaupt die neuere deutsche litteratur dem englischen publikum so gut wie unbekannt bleibt. W. V.

## ETWAS ZUM ÜBERSETZEN.

Das übersetzen aus der fremden in die eigene sprache gilt mit recht für leichter als das umgekehrte verfahren; mit unrecht aber wird es für den bequemsten wie den sichersten prüfstein des verstehens und für ein hervorragendes mittel zur erlernung der fremden sprache (statt

zur übung in der eigenen) gehalten. Dies kam mir dieser tage von neuem zum bewusstsein, als ich bei einem praktischen anlass den anfang von L. Carrolls kinderbuch *Through the Looking-Glass* aus dem stegreif rasch ins deutsche zu übertragen hatte. Man mache einmal mit folgender stelle — aber, bitte, durchaus *extempore*, laut vom blatt! — den gleichen versuch:

*But the black kitten had been finished with earlier in the afternoon, and so, while Alice was sitting curled up in a corner of the great arm-chair, half talking to herself and half asleep, the kitten had been having a grand game of romps with the ball of worsted Alice had been trying to wind up, and had been rolling it up and down till it had all come undone again; and there it was, spread over the hearth-rug, all knots and tangles, with the kitten running after its own tail in the middle.*

Nun? Ich wette, so ganz glatt ist es mit der *übersetzung* NICHT gegangen, obwohl ja der englische text nirgends eine schwierigkeit für das *verständnis* bietet. Den verstandenen inhalt deutsch wiederzugeben, darin wird man durch die englische form gestört. Leicht ist es eben nicht, und desto weniger leicht, je besser das deutsche gelingen soll. *Einen* gewinn für die beschäftigung mit der fremden sprache könnte man freilich aus einer solchen probe ziehen, der aber neunundneunzig unter hundert mal verschmäht wird: die erkenntnis, *wie schwer* es sein muss, nun gar umgekehrt deutsch in die fremde sprache zu übersetzen!

W. V.

---

## FREMDWÖRTER ALS AUSGANGSPUNKT.

Herr dir. prof. dr. Strien-Halle schreibt uns:

„Da Sie auch in dem fünften hefte der *N. Spr.*, s. 323, auf die fremdwörter als ausgangspunkt des sprachunterrichts zurückkommen, so erlaube ich mir zur ergänzung auf die thatsache hinzuweisen, dass in meinem elementarbuch der französischen sprache, welches i. j. 1890 erschienen ist und bisher 13 auflagen erlebt hat, bereits jenes verfahren angewendet ist. Auch habe ich mich in der wissenschaftlichen beilage zum jahresbericht des herzoglichen Friedrichs-gymnasium in Dessau v. j. 1893 (‚Der französische anfangsunterricht nach den neuen preussischen lehrplänen') darüber geäussert."

Wir danken herrn dir. Strien bestens für diesen hinweis. F. D.

---

## DIE *TOLÉRANCES*.

Folgende fragen nebst den antworten eines französischen kollegen dürften zur kennzeichnung der stellung der französischen lehrerwelt gegenüber den *tolérances* dienen.

1. *Est-ce qu'on suit en France les «tolérances» du 26 février 1901, publiées par le Ministre Leygues? — Rép.:* DANS CERTAINS EXAMENS.

2. *Est-ce que vous enseignez ces tolérances à l'école?* — *Rép.*: NON.

3. *Ecrivez-vous maintenant: a t il (sans trait d'union)?* — *Rép.*: TOLÉRÉ.

4. *Est-il permis d'écrire: fermez la!* — *dites le lui!* — *celui ci* — *celui là?* — *Rep.*: TOLÉRÉ.

5. *Pourrait-on construire dès maintenant: je les ai priÉ de venir* — *je les ai invitÉ à dîner avec moi* — *je les ai appelÉ pour regarder* — *je les ai achetÉ sans discuter le prix* — *la lettre que je lui ai remis fermée* — *la dame que j'ai vu assise?* — *Rép.*: TOLÉRÉ, MAIS ÉVITEZ CELA: C'EST PRÉFÉRABLE.

*Leitmeritz.* Prof. JOS. KLEIN.

---

## KURSE FÜR AUSLÄNDERINNEN IN KING'S COLLEGE, LONDON.

Das *Women's Departement* des King's College, London (*University of London*), 13 Kensington Square, W., veranstaltet englische kurse für ausländerinnen von jan. bis juni und von okt. bis märz (mit je 1 monat ferien zu ostern und weihnachten). Es ist auch die teilnahme an nur 1 *term* (3 mon.) gestattet. Auch die regelmässigen vorlesungen sowie die klubs und debattir- und lesevereine sind den teilnehmerinnen zugänglich. Prüfungen und zeugnisse sind in aussicht genommen. Das honorar beträgt für den vollen kursus (2 *terms*) 18 *l.* 18 *s.*; für einen halbkursus (1 *term*) 10 *l.* 10 *s.*, für ein college-zeugnis 2 *s.* 6 *d.* Anmeldungen an Miss L. M. Faithfull, 32, De Vere Gardens, die auch unterkunft in King's Hall vermittelt.

Programm für jan. bis märz: *English Literature.* 1. *History of Literature, Shakespeare to Milton.* Miss E. Morley. 2. *Modern Prose Literature, 1800—1850.* Miss L. M. Faithfull. — *Composition.* Miss D. Capper. — *Elocution.* Miss Rossi. — *English Conversation* (je 6 teilnehmerinnen). Miss Kempe. — *History.* 1. *European History,* 1603—1714. Prof. J. K. Laughton. — 2. *Women who have made History.* Prof. Laughton. — *Education. Some aspects of Secondary Education for women in England.* F. Storr, B. A. — *House Decoration and the History of Furniture in England.* Miss Charles. — Anfang des *term* 19. jan. 1903.

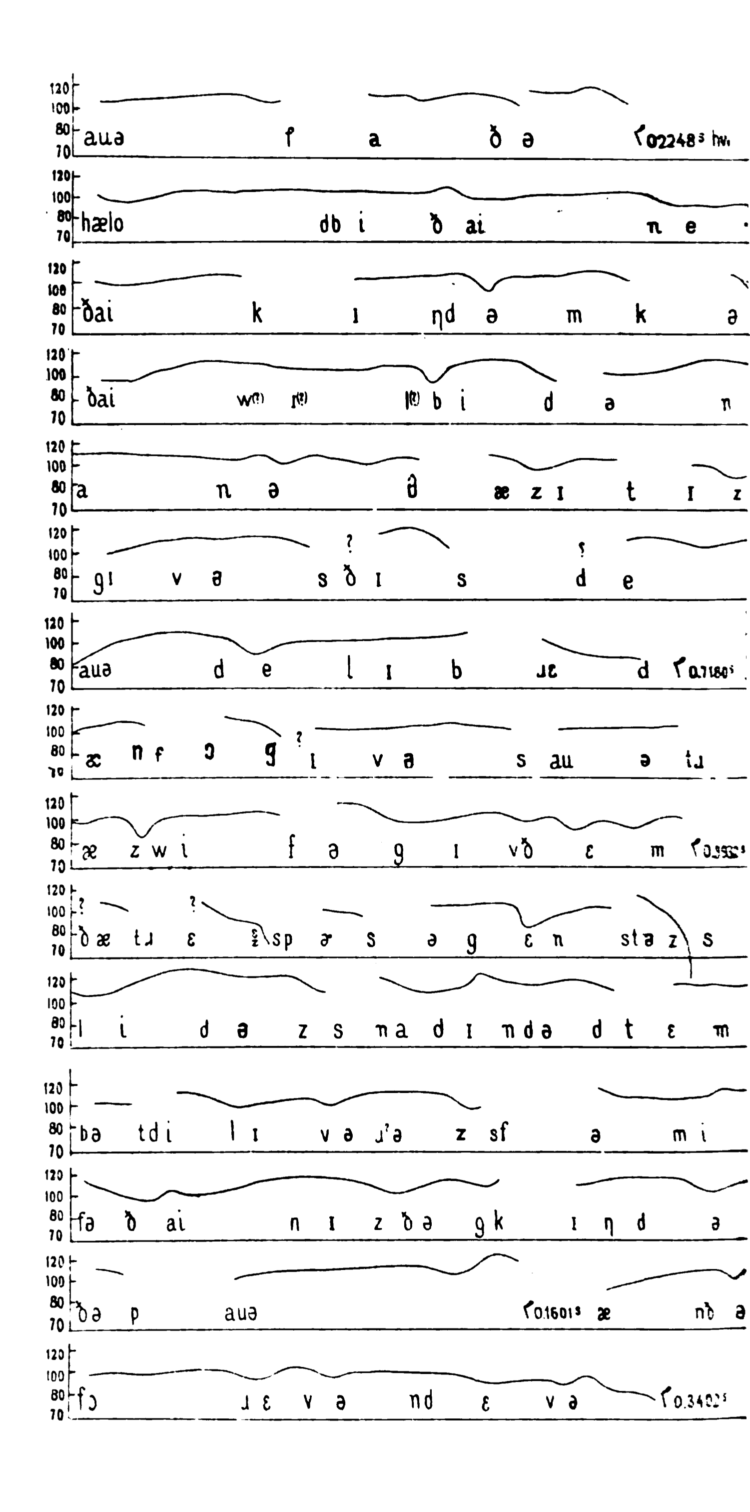
---

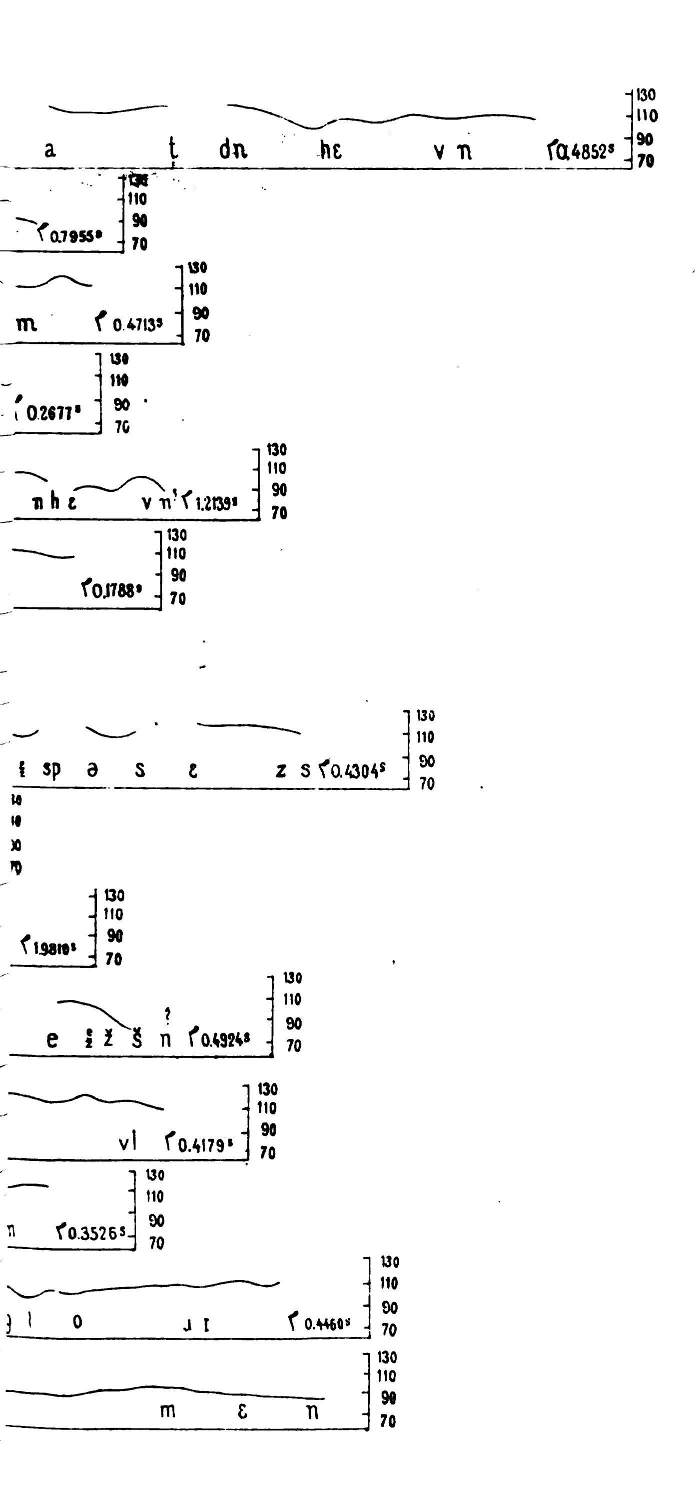
## BERICHTIGUNG.

Der herr rezensent bittet, die bemerkung über *tang*, s. 438, z. 15 zu streichen.

---

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.


120
100
80
70
auə f a ð ə
hælo db i ð ai n e
ðai k ɪ ŋd ə m k ə
ðai b i d ə n
a n ə ð æ z ɪ t ɪ z
gɪ v ə s ð ɪ s d e
auə d e l ɪ b ɹɛ d
æ n f ɔ g ɪ v ə s au ə tɹ
æ z w i f ə g ɪ v ð ɛ m
ð æ tɹ ɛ sp ə s ə g ɛ n stə z s
l i d ə z s n a d ɪ n d ə d t ɛ m
bə td i l ɪ v ə ɹ'ə z sf ə m i
fə ð ai n ɪ z ð ə g k ɪ ŋ d ə
ð ə p auə æ nð ə
fɔ ɹ ɛ v ə nd ɛ v ə




Lord's Prayer.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. **JANUAR 1903.** Heft 9.

## A RECORD OF THE MELODY OF THE LORD'S PRAYER.

The pitch of the tone from the larynx has been successfully recorded in several ways.

In one method a loose electric contact is placed over the larynx.[1] The vibrations of the vocal cords cause interruptions of the circuit, which are registered by a time-marker. The apparatus has not yet been made very accurate, although the method is a very promising one.

In another method a laryngeal tambour is placed over the larynx and connected to a very small Marey recording tambour.[2] The vibrations of the cords jar the air in the first tambour and are thus communicated by air-transmission to the recording tambour. The recording tambour should be very small. The vibrations are so small that the record must be studied with a microscope.

In a third method a loose electric contact is placed before the mouth.[3] The main vibrations in the voice, namely, the

---

[1] Rosapelly, *Essai d'inscription phonétique*, Travaux du lab. de Marey, II, 117; Rousselot, *Les modifications phonétiques du langage*, 14, Rev. des pat. gallo-rom., 1890—91, IV, V (also separate).

[2] Rousselot, *Les modifications*, as before, 15; Rousselot, *Principes de phonétique expérimentale*, 97, Paris 1897.

[3] Rousselot, *Les modifications*, as before, 16; *Principes*, as before, 127; Miyake, *Researches on rhythmic action*, Stud. Yale Psych. Lab., 1902, X, 1.

laryngeal ones, interrupt the current; they are registered by a time-marker. The method is very convenient; with a carefully adjusted apparatus it can be made sufficiently accurate.

The preceding methods of registration fail to mark off thé boundaries between continuous sonants. This can often be done by using other apparatus to record movements of the tongue at the same time, but the additional complication is liable to be disturbing.

In a fourth method a moderately small Marey tambour is attached to a mouth-piece into which the words are spoken.[1] The cord-vibrations are the main ones that appear; in this method the record can be made sufficiently accurate. The waves do not give the speech curve, but changes in their forms generally make it possible to assign the limits of successive sounds with fair precision. The method has the advantage of easy manipulation and ready availability.

In the phonautograph method (Scott)[2] the voice affects a membrane to which a recording point is attached. With a stiff membrane and a short recording point, as in the Hensen[3] and Rousselot[4] phonautographs, good tracings of the speech-curve with the cord-tone and several of the cavity tones can be obtained. The method is very accurate for the cord-tone. The limits of the successive sounds can be assigned with all the precision permitted by the sounds themselves.

In none of the foregoing methods is it possible to hear the record a second time. In interpreting the results it is necessary to rely on the memory of the expression in the spoken words. As words are never spoken twice exactly alike, a considerable amount of interesting information from the records is lost. This difficulty is avoided in the talking machine method.

The talking machine method consists in recording the

[1] Victor, *Elemente der phonetik*, 4. aufl., 293. Leipzig, 1898.

[2] References in Scripture, *Elements of Experimental Phonetics*, 17, New York, 1902.

[3] Hensen, *Über die schrift von schallbewegungen*, Zs. f. Biol., 1887, XXIII, 291.

[4] Rousselot, *Principes de phonétique expérimentale*, App., Paris.

speech on a talking machine and tracing off the record. Owing to the fact that records can be tested by turning them back into speech, the technique of the phonograph has been highly developed. The early talking machines made records that were not much better than those of the phonautograph; the best modern machines leave little to be desired; records are frequently made whose sounds cannot be distinguished from the original words. The records are traced off from the soft phonograph cylinders by a photographic method (Hermann)[1] and from the hard gramophone plates by the graphic method.[2]

Owing to the excellence of the best talking machines and to the fact that the original record can be heard again as often as desired, this method is accurate and precise to a degree greatly above that of any of the others. It suffers, however, from the fact that the equipment is very expensive and the method of tracing records very laborious. At present the equipments for such work are found only at the University of Königsberg, at Yale University and at Rutgers College.

Studies of the fluctuations of the cord tone, or the melody, in single vowels have been made by Martens[3], Pipping[4], Meyer[5], Vietor[6] and Miyake[7]; and in phrases by Schwan and Pringsheim[8] and Marichelle.[9] The original tracings of the entire *Rip Van Winkle's Toast* by Joseph Jefferson and its melody curve are given as Plates III to XIII of my *Elements of Experimental Phonetics*.

[1] References in Scripture, *Elements of Experimental Phonetics*, 38, New York, 1902.

[2] Scripture, as before, Chap. IV.

[3] Martens, *Über das verhalten von vokalen und diphthongen in gesprochenen worten*, Zs. f. Biol., 1889, XXV, 297.

[4] Pipping, *Zur phonetik der finnischen sprache*, Mém. de la Soc. finno-ougrienne, XIV, Helsingfors, 1899.

[5] Meyer, *Zur tonbewegung des vokals im gesprochenen und gesungenen einzelwort*, N. Spr., 1897, IV (Phonet. Stud. [Beiblatt], 1).

[6] Vietor, as before.

[7] Miyake, as before.

[8] Schwan und Pringsheim, *Der französische akzent*, Arch. f. d. studium d. neueren spr. u. litt., 1890, LXXXV, 203.

[9] Marichelle, *La parole d'après le tracé du phonographe*, Planche 11, Paris 1897.

The present investigation was begun by making a series of records of my own voice by means of a tambour and mouthpiece (the fourth method described above); the vibrations were recorded on a Verdin drum. During a visit to Paris the apparatus in the phonetic laboratory of the Collège de France was kindly placed at my service by the Abbé Rousselot. The drum was run at its highest speed. A time-line from a 200 v. d. fork was inscribed before and after each record. The measurements were made under a magnifying glass by means of a ruler graduated in half-millimeters, the tenths of a millimeter being determined by the eye.

The tambour record showed waves and straight portions. The waves corresponded to sonants, the straight portions to surds. The melody of the cord tone was found by measuring the lengths of the waves; the lengths of the surds were found by measuring the straight portions.

The boundaries between sonant and surd portions could usually be sharply marked. The sonant fricatives and occlusives usually showed vibrations of comparatively small amplitude and could thus be separated. The limits could sometimes hardly be assigned between successive sonants owing to the similarity of the vibrations in form and amplitude. It should be added that definite limits between speech-sounds often do not exist; one sound passes gradually into another. In the present case an assignment of any limits among the elements [auə] selected as typical of "our" would have been arbitrary and illusory. Even the limits between vowels and occlusives, vowels and fricatives, etc., or between them and the so-called "glides," are often far from being definite. This is a characteristic of speech itself[1] and not a defect of the record.

The melody curves of eleven of the sentences of this investigation have been already published.[2] Two records were made of the Lords' Prayer; one of these is the subject of the present report. The records of other sentences, of conversation, of reading, etc. will be studied later.

[1] Scripture, *Elements*, as before, Ch. XXX.

[2] Scripture, *Studies in the melody of English speech*, Wundt Festschrift, 1902.

The words of the Lord's Prayer, as spoken into the recording instrument, were:

Our Father, which art in Heaven, hallowed be thy name. Thy kingdom come, thy will be done on earth as it is in Heaven. Give us this day our daily bread; and forgive us our trespasses as we forgive them that trespass against us. Lead us not into temptation, but deliver us from evil. For thine is the kingdom, the power and the glory. For ever and ever. Amen.

This is the prayer as I learned it in childhood; the manner of expression can be considered as typical of the eastern part of the United States.

The time-line before the record gave 0,10 s. = 34,4 mm., that after the record 0,10 s. = 34,6 mm., the average being 0,10 s. = 34,5 mm. The equation for turning the measurements into time was thus 1 mm. = 0,0029 s. The difference in speed before and after of 0,2 mm. in 0,10 s., or 0,00058 s. in 1 mm., was entirely negligible in records ranging mainly from 3 mm. to 4 mm.

The lengths of the successive waves of the record were measured from bottom to bottom, or from top to top. When the waves were rather smooth, there was often difficulty in deciding on exactly the extreme point. The scale, however, was fastened each time to the record. The uncertainty had thus no ultimate effect but showed itself in fluctuation of the numbers read off; a tenth lost on one wave would appear as a tenth too much on the next, etc. In fact the fractions of a tenth in a series of waves would appear as an occasional wave one tenth different from the rest.

Each wave-length was turned into time by multiplying by 0,0029; thus a wave-length of 3,1 mm. gave a period of 0,00899 s., or, in four places, 0,0090 s. The reciprocal of the period gave the frequency, or number of vibrations in a second; thus 1 ÷ 0,0090 s. = 111.

The phonetic notation used in stating the results will probably be understood without explanation. The [i] is "close i", [ɪ] "open i", [u] "close u", [ʊ] "open u"; the [æ] is the vowel in "fat"; etc. A glide is indicated by superposition of the terminal sounds, as in $\left[\begin{smallmatrix}a\\t\end{smallmatrix}\right]$. When the limit between two sounds cannot be found, they are placed together, as in [hw].

The following Table of Pitch gives the duration of each sound, the frequency of each vibration of the vocal cords and various notes on amplitude, etc. The frequencies are usually more convenient for discussion; they can be turned into periods at any time by consulting a table of reciprocals.

*Table of Pitch.*

Sound: [auə] — — — — — — — — — —
Duration: 0,2998 s.
Period: 108 108 108 108 108 108 108 108 108 108 108
Notes: (Amplitude steadily increasing from zero at beginning to

— — — — — — — — — — — — — —
108 108 108 111 111 111 111 111 111 111 111 111 111
large at end; elements cannot be separated in this triphthong — —

— — — — — — — — [ə/v] — — [v] — —
0,0186 s. 0,0186 s.
111 111 115 115 115 115 111 111 108 108 108 108 108
— — — — — — — — — —) (Amplitude decreases) (Amplitude very small)

[f] — [a] — — — — — — — — — — —
0,1218 s. 0,1829 s.
111 111 111 111 111 111 111 108 108 108 108
(Straight line) (Amplitude fairly large, even — — — — — — —

— — — — — — — — — — [a/ð] — — —
0,0276 s.
111 111 111 111 111 111 111 111 111 111 108 108
— — — — — — — — — — — —) (Decrease in amplitude)

[ð] — — — [ð/ɔ] — [ə] — — — — — — —
0,0310 s. 0,0102 s. 0,1929 s.
108 108 104 101 99 115 115 115 115 115 115 115
(Amplitude small —) (Amplitude steadily decreasing to zero

— — — — — — — — — — — — — —
115 115 115 115 115 115 119 119 119 115 111 111 111
— — — — — — — — — — — — — — — —

— — 𝄾 — — — [hw] [ɪ] — — — — — —

0,2248 s. 0,0658 s.

108 104 (This is the duration of both 𝄾 and [hw]) 104 104 104 108 108 108 108

— — —) (Amplitude small — — — —)

[č] — — [a] — — — — — — — — — —

0,0870 s. 0,1473 s.

115 115 111 108 108 108 108 108 108 108

(Straight line) (Amplitude rather large) even amplitude — — —

— — — — — — — — — [a t] — — — —

0,0360 s.

108 108 108 108 108 111 111 111 111 111 111 111

— — — — — — — — — — —) (Sudden fall in amplitude)

[t] — — [d] — — — — — — — — — —

0,0760 s. 0,1079 s.

115 115 115 115 111 111 111 108 108 108 104

(No explosion found for this [t]) (Very faint vibrations; probably a sonant [t] replacing the [ɪ]; the tongue contact is ordinarily not released between [t] and [n] in my pronunciation of this phrase)

[n] — — — — — [h̬] — — — [ɛ] — — —

0,0711 s. 0,0081 s. 0,1523 s.

99 99 99 99 99 99 99 123 104 104 101 101

(Moderately strong vibrations; stronger than usual for [n] in this record) (No interruption of vibrations in the record, yet I always produce a weak [h] here; sonant [h]) (Moderately large,

— — — — — — — — — — — — — —

101 101 104 104 104 108 108 108 108 108 108 108

circumflex amplitude — — — — — — — — — — —)

[v] — — — [n] — — — — — — — —

0,0377 s. 0,1505 s.

104 104 108 108 108 108 104 104 108 108 108 108 108

(Quick decrease in amplitude) (Amplitude very small — — — — — —

— — — — — — — 𝄾 — — [h] — — —

0,4852 s. 0,0145 s.

108 108 104 104 104 104 104 (Slight disturbance in record)

— — — — — — — — —)

[ælo] — — — — — — — — — — — —
0,2975 s.
104 104 101 101 101 104 104 108 108 108 108 108 108
(Amplitude rising — — — — — — —) (Amplitude quite

— — — — — — — — — — — — — —
108 108 108 108 108 108 108 108 111 111 111 108 108
large — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — — — [o d] — —
0,0464 s.
108 108 108 108 108 108 108 108 108 108 108 108 108
— — — — — — — — — — — —) (Sudden fall in

— — [db] — — — — — [b i] — [i] — —
0,0812 s. 0,0096 s. 0,1810 s.
108 108 108 108 101 96 91 96 91 96 104 104 104
amplitude) (Amplitude extremely small; limit between [d] and [b] cannot be detected) (Amplitude

— — — — — — — — — — — — — —
104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 104
moderately large, even — — — — — — — — — — — —

— — — [ð] — — [ai] — — — — — —
0,0287 s. 0,2984 s.
108 108 108 108 104 101 101 101 101 104 101 101 104
— — — —) (Amplitude only a little less than that of neighboring vowels) (Amplitude moderately large, even

— — — — — — — — — — — — — —
101 101 99 101 104 104 104 104 104 104 104 104 104 108
— — — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — [iⁿ]? — — [n] — —
0,0287 s. 0,0522 s.
104 104 108 111 108 104 108 104 104 104 104 91 108 99
— — — — — — — — —) (Amplitude decreases) (Amplitude very small;

— — — [e] — — — — — — — — — —
0,1969 s.
99 86 93 96 93 96 96 99 96 96 93 93 96 96 96 93
very short [n]) (Amplitude moderately large, even — — — — —

— — — — — [m] — — — ɣ — — —
0,0679 s. 0,7958 s.
93 96 91 93 91 93 91 91 91 89 89 86 86 (This includes
— — — — — — — —) (Vibrations gradually fade away) the following [ð])

[ð] — — [ai] — — — — — — — — —
0,2752 s.
(No vibrations recorded) 101 101 101 101 99 101 99 101 108 101 104
(Amplitude even, moderately large — — — —

— — — — — — — — — — — — — —
101 101 108 108 108 108 108 111 108 111 108 111 111 108
— — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — [k] — — — [ɪ] — — — — —
0,1520 s. 0,1375 s.
111 111 111 (Long explosion with 108 104 108 108 108 108
— — — —) some indication of sonancy) (Amplitude rather weak,

— — — — — — — — — [ŋd] — — —
0,0908 s.
108 108 108 111 115 115 108 111 108 111 111 115 111
steadily decreasing — — — — — —) (Amplitude continues

— — — — — — [ə] — — — — — —
0,1296 s.
115 111 111 108 104 104 96 99 108 111 111 111 108 108
to decrease; limit between [n] and [d] cannot be assigned) (Two long vibrations at start may be due to lowering of pitch at release of

— — — — — — [m] — — — — — —
0,1076 s.
111 111 111 108 111 111 111 111 115 115 115 111 111
air after [d]; amplitude moderately large) (Decrease of amplitude) (Amplitude

— — — — — [k] — — — [ə] — — —
0,1128 s. 0,1473 s.
115 111 111 108 104 (Long explosion with 111 111 111 108
very small — — — —) traces of sonancy) (Amplitude even,

— — — — — — — — — — — — — —
108 104 101 104 108 108 108 111 111 111 111 111
moderately large — — — — — — — — — — — —)

[m] — — — — — — — — — — — —
0,1047 s.
115 111 111 111 119 123 123 115 115 108 111 115
(Amplitude small, decreasing to zero — — — — — — — — —)

ㄱ — — — [ð] [ai] — — — — — — — —
0,4713 s. 0,2694 s.
(This includes the 99 99 99 101 99 99 101 101 104 108
following [ð]) (Amplitude moderately large, even — —

— — — — — — — — — — — — — —
104 108 108 111 111 108 111 115 115 111 115 115 111 115
— — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — [w] — — — — [ɪ] — —
0,0452 s. 0,1934 s.
115 111 115 111 111 111 111 111 111 108 108 108 108
— — — — — —) (Amplitude less than for (Amplitude
neighboring vowels)

— — — — — — — — — — — — — —
108 108 108 108 108 111 108 104 108 108 108 108 108 111
moderately large, even — — — — — — — — — — —

— — — — [l] — — — — — [b] — — —
0,0560 s. 0,0400 s.
108 115 111 111 111 111 108 111 104 99 91 99 101 111
— — — — —) (Limit between [ɪ] and [l] (Amplitude very
doubtful) small)

[i] — — — — — — — — — — — — —
0,1325 s.
104 115 111 111 115 111 115 115 115 115 115 115 115 115
(Amplitude moderately large, even — — — — — — — —

— [i d] — — — [d] — — [ə] — — — —
0,0392 s. 0,0667 s. 0,1749 s.
111 108 104 99 99 (No vibrations 104 108 104 101 104
— ) (Amplitude small) detected) (Amplitude moderately

— — — — — — — — — — — — — —
104 104 108 108 108 108 111 111 115 111 111 115 115 115
large, decreasing — — — — — — — — — — — —)

[n] — — — — — — — — — — — — —
0,1244 s.
115 115 115 115 115 115 115 111 111 111 108 111 111 108
(Amplitude very small — — — — — — — — — — —)

ʔ — — [a] — — — — — — — — — —
0,2677 s. 0,2201 s.
119(?) 111 111 111 111 111 111 111 111 108
(Amplitude moderately large, circumflex; short initial

— — — — — — — — — — — — — —
111 111 108 111 111 111 108 111 111 115 115 115 115 119
vibration doubtful; see Note 1 — — — — — — — — — —

— — [n] — — — — — — — — [ə] — —
0,0800 s. 0,2323 s.
115 119 108 115 115 115 115 111 111 111 111 104 104
— — —) (Amplitude very small — — — — —) (Amplitude

— — — — — — — — — — — — — —
104 104 108 104 111 108 104 111 108 108 104 104 104 108
large, even — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — [ə θ] — — [θ] —
0,0290 s. 0,0977 s.
104 104 104 108 104 108 108 111 111 108 99 104 (Straight
— — — — — — — — — —) (Amplitude de- line)
creases to zero)

[æ] — — — — — — — [æ z] — [z] — —
0,0748 s. 0,0102 s. 0,0305 s.
111 111 108 108 104 104 104 104 99 96 99 101
(Amplitude moderately large, circumflex —) (Amplitude
rather small)

[ɪ] — — — — — — — — — — — — —
0,1201 s.
104 104 108 111 108 111 111 108 108 111 108 108 108
(Amplitude moderately large, circumflex — — — — — — — —)

[ɪ t] — — [t] — — [t ɪ] — — [ɪ] — — — — —
0,0273 s. 0,0745 s. 0,0099 s. 0,1006 s.
111 111 108 (Moderately strong explosion) 62 101 104 101 104 99 99
(Amplitude falls to zero) (An odd vibration) (Amplitude moderately

— — — [z] — — [ɪ] — — — — — — —
0,0429 s. 0,0963 s.
98 98 99 96 89 91 96 99 99 104 104 104 104 104 104
large, even —) (Amplitude rather small) (Amplitude fairly large, decreasing

— — — [n] — — [n̥h] — [ɛ] — — — —
0,0307 s. 0,0270 s. 0,1615 s.
104 104 104 101 99 93 (Straight line) 89 91 91 89 93 89 89
— — — —) (Amplitude decreases to zero) (Amplitude very small —

— — — — — — — [v] — — [n] ʔ [g] —
0,0319 s. 1,2139 s.
86 84 91 93 99 99 96 96 104 99 84 (Time includes [n] and [g]; no waves found for them)
— —) (Amplitude fairly small, different wave form) (Amplitude very small)

[ɪ] — — — — — — — — — — — — —
0,1204 s.
96 104 104 104 108 111 108 111 111 111 111 115 111
(Amplitude moderately large, increasing — — — — — — —)

[v] — — — — — — [ə] — — — — —
0,0635 s. 0,1601 s.
108 111 111 111 111 108 111 108 119 115 115 115 115
(Amplitude small — — — —) (Amplitude steadily increases

— — — — — — — — — — — — — —
115 115 115 115 115 115 115 111 108 108 104 104
till moderately large — — — — — — — — — — —)

[sð] — — [ɪ] — — — — — — — — — —
0,1047 s. 0,1270 s.
(Waves for [ð] 119 119 119 123 123 123 123 119 119 123
not found) (Amplitude fairly large, even — — — — — —

— — — — — [sd] — — [e] — — — —
0,2039 s. 0,3874 s.
123 115 111 108 108 (Waves for [d] 111 111 108 104 108
— — — — — —) not found) (Amplitude moderately

— — — — — — — — — — — — — —
108 108 101 108 111 111 111 108 111 108 111 115 111 111
large, even; form of vibration undergoes a steady change from be-

— — — — — — — — — — — — — —
115 115 115 115 115 115 115 115 119 115 115 115 115
ginning to end — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — — — — 𝄾 — —
0,1788 s.
115 115 111 111 108 104 111 108 108 104 108
— — — — — — — — — — — — — —)

[auə] — — — — — — — — — — — —
0,2787 s.
77 80 86 101 101 99 101 104 101 101 104 104 111 108 108
(Amplitude increases from zero till moderately large at end — —

— — — — — — — — — — — — — —
111 111 108 111 108 111 111 111 115 111 115 111 111 111
— — — — — — — — — — — — — — — — — —)

[ə/d] — [d] — — — — — [d/e] — [e] — —
0,0096 s. 0,0612 s. 0,0102 s. 0,1531 s.
104 108 108 101 99 91 86 99 104 108 101
(Amplitude very small — —) (Amplitude

— — — — — — — — — — — — — —
101 101 101 104 104 104 108 108 104 108 104 104 104
moderately large, even — — — — — — — — — — — —)

[l] — — — — — [ɪ] — — — — — —
0,0574 s. 0,1030 s.
108 104 104 101 104 104 104 104 108 108 108 108 108
(Amplitude small — — —) (Amplitude moderately large, circum-

— — — — — [b] — — — — [b̥]? — — —
0,0360 s. 0,0751 s.
108 108 104 108 111 111 111 111 (Vibrations cannot
flex — — — —) (Very small vibrations) be detected here)

[ɹɛ] — — — — — — — — — — — —
0,1786 s.
104 101 101 99 99 96 96 96 96 93 93 93 93 91 91 91 89
(Amplitude fairly large, even — — — — — — — — —)

[ɛ d] — [d] — ˀ — [æn] — — — — — —
0,0113 s. 0,7180 s. 0,1520 s.
89 (Vibrations for [d] could not be detected) 101 101 101 101 101 104 104
(Amplitude rather small; appeare to have

— — — — — — — — — [f] — — [ɔ] — —
0,0919 s. 0,0621 s.
108 108 108 111 111 108 108 104 104 115 115
been spoken distinctly — — —) (Very faint vibrations) (Amplitude

— — — — — [g] — — — — — [g̊]? — —
0,0682 s. 0,0518 s.
115 111 111 111 111 108 108 108 108 101 96 93 (No vibrations
rather small — — —) (Very small vibrations —) detected)

[ɪ] — — — — — — — — — — — — —
0,1438 s.
104 104 104 104 104 104 108 104 104 104 101 104 104 101 104
(Amplitude rather small, even — — — — — — — — —)

[v] — — — [ə] — — — — — — — —
0,0386 s. 0,1128 s.
104 104 101 104 108 104 108 108 104 104 108 108 108
(Amplitude small) (Amplitude increases till moderately large —

— — — [ə z] — — — — — — [s] — — [auə] —
0,0574 s. 0,0650 s. 0,2259 s.
104 104 104 104 104 104 104 104 104 111 108
— — — —) (Amplitude small, decreasing to zero) (Amplitude

— — — — — — — — — — — — — —
108 104 108 104 104 101 104 104 104 104 104 104 108 108
fairly large, even — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — — [t] — — [ɹ] —
0,1038 s.
108 108 108 104 108 108 108 108 (Rather long explosion) (See Note 2)
— — —) (Amplitude very small — — —)

[ɛ] — — — — — — — — — — [ɛ z] — —
0,0792 s. 0,0365 s.
119 119 119 115 115 115 111 108 104 108 111 111 108
(Amplitude moderately large, even — — — —) (Amplitude very small)

[sp] — [ə] — — — — — — — — [s] — —
0,0679 s. 0,0838 s. 0,0844 s.
111 111 108 108 104 104 108 104 108
(Amplitude rather small — — — — —)

[ɛ] — — — — — — — — — — — — —
0,0977 s.
119 115 119 115 115 115 119 119 115 115 115 115 119 115
(Amplitude fairly large, even — — — — — — — — — — —

— — — — [ɛ z] — [s] ʼ [æ] — — —
0,0180 s. 0,4304 s. 0,1160 s.
115 115 111 111 111 111 99 104 101 104
— — — — —) (Amplitude small) (Amplitude increases

— — — — — — — — — [z] — — —
0,0429 s.
101 104 104 108 104 104 104 101 104 93 89 89
from zero to fairly large at end — — — —) (Amplitude very small)

[wi] — — — — — — — — — — — —
0,2332 s.
104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 108 108 108
(Amplitude steadily rises to fairly large, and then falls — — —

— — — — — — — — — — — [f] —
0,0606 s.
111 111 111 111 111 111 111 111 108 104 104 108
— — — — — — — — — — — — — —)

[ə] — — — — — — — — — — [g] — —
0,0969 s. 0,0816 s.
119 119 119 119 119 115 115 111 108 104 104 104 104 104
(Amplitude small — — — — — — — —) (Amplitude

— — — — — — [ɪ] — — — — — —
0,1198 s.
104 104 104 104 104 104 111 111 108 108 108 108 111
extremely small; measurements uncertain) (Amplitude fairly small, even —

— — — — — — [vð] — — — — — —
0,1285 s.
108 108 111 108 108 104 101 101 101 111 108 108 104 99
— — — — — — —) (Amplitude very small; limit between

— — — — — [ɛ] — — — — — — — —
0,1195 s.
99 96 91 99 101 101 104 104 99 101 99 99 99 99 99
[v] and [ð] not found) (Amplitude small, even — — — — —

— — [m] — — — — — ̓ [ð] — — [æ] —
0,0563 s. 0,3932 s. 0,0945 s.
101 101 108 108 111 108 104 101 (Vibrations for [ð] not found) 108 108
— — —) (Amplitude very small —) (Ampli-

— — — — — — — — — [æ t] — [t] — —
0,0096 s. 0,1421 s.
108 104 104 104 104 104 104 108 104
tude increases from zero till moderately large) (Odd vibration) (Moderately strong vibration)

[ɹ] [ɛ] — — — — — [ɛ z] — — — — —
0,0580 s. 0,0803 s.
(See Note 2) 108 108 104 101 101 99 96 96 96 96 91 73 72
(Amplitude large, short vowel) (Line rises as tongue moves forward, Note 3; amplitude falls gradually to zero)

[sp] — [ə] — — — — — — [s] — [ə] —
0,0827 s. 0,0780 s. 0,1001 s. 0,0548 s.
104 104 104 104 104 101 101 99 108 108
(Amplitude moderately large, circumflex; very short vowel) (Amplitude

— — — — [g] — — — — — — — —
0,0899 s.
108 111 111 111 111 111 111 111 111 111 111 111 111 111
strong, circumflex; very short vowel) (Amplitude extremely small; measurements uncertain)

[ɛ] — — — — [n] — — — — — — — —
0,0644 s. 0,1253 s.
99 93 91 89 91 99 104 99 96 104 96 101 104 108 108
(Amplitude moderately strong; short vowel) (Amplitude extremely small — — — —

— — — — [st] — [ə] — — — — — —
0,0357 s. 0,0563 s.
108 108 108 108 (Explosion not strong) 115 111 108 108 101 99
— — — — —) (Amplitude fairly large — —)

[ə z] — — — [s] — 𝄾 — — [l] — — —
0,0798 s. 0,1734 s. 1,9810 s. 0,0821 s.
101 89 69 49 42 111 108 111 111
(Line rises as tongue moves forward, Note 3; amplitude falls) (Amplitude small,

— — — — — [i] — — — — — — —
0,1186 s.
108 111 108 108 111 115 115 119 119 123 123 128 128
even — — — — —) (Amplitude very large — — — —

| — — — — — — — — | [d] — — — — — |
|---|---|
| | 0,0394 s. |
| 128 128 128 128 128 133 128 | 128 133 128 123 123 |
| — — — — — — — — —) | (Amplitude large, but less than of adjacent vowels; perhaps [d] is somewhat fricative; or perhaps even replaced by [ð]) |

[ə] — — — — — — — — — — — — —
0,0969 s.
128 128 123 123 123 123 123 128 123 123 123 119
(Largest amplitude in the record — — — — — — — —)

| [ə z] — — | [z] — — | [s] — — | [n] — — | [a] — — |
|---|---|---|---|---|
| 0,0264 s. | 0,0180 s. | 0,0673 s. | 0,0168 s. | 0,0534 s. |
| 115 115 111 | 111 111 | | 123 115 | 115 111 115 |
| (Amplitude large; line rises as tongue advances, Note 3) | (Amplitude very small) | | (Very short [n]) | (Amplitude |

| — — — | [a d] — | [d] — — | [t ɪ] — — | [ɪn] — |
|---|---|---|---|---|
| | 0,0183 s. | 0,0270 s. | 0,0090 s. | 0,0861 s. |
| 111 111 111 | 111 108 | 111 111 111 | 111 | 115 123 |
| large; see Note 1) | (Amplitude decreased) | (Amplitude small; sonant [t], no explosion records) | (Odd vibration) | (Ampli- |

| — — — — — — — — | [d] — — — — |
|---|---|
| | 0,0432 s. |
| 128 123 119 123 119 123 119 119 | 119 115 115 115 115 |
| tude moderately large, decreasing, steady change of from; sonant probably begins with [ɪ], passes through [ɪ$^n$] and ends in [n]) | (Amplitude very small; sonant [t], no explosion recorded) |

| [ə] — — — — — — — — | [d] — — — — |
|---|---|
| 0,0754 s. | 0,0450 s. |
| 119 119 119 119 119 119 123 119 119 | 111 111 111 111 111 |
| (Amplitude large, decreasing; steady change of form) | (Amplitude very small; sonant [t]) |

[t] — — [ɛ] — — — — — — — — — —
0,0696 s. 0,0873 s.
(Explosion recorded) 115 115 115 111 115 115 115 115 115 115
(Amplitude large at start, decreasing; wases of varied forms)

[m] — — — — — — [t] — — [e] — — —
0,0783 s. 0,1247 s. 0,0757 s.
115 115 115 115 115 115 115 (Explosion recorded) 108 108 108 108
(Amplitude rather small; limit between [ɛ] and [m] rather arbitrary) (Amplitude mode-

— — — — — [e ž] — — [ž] — — — [š] — —
0,0305 s. 0,0458 s. 0,0432 s.
108 104 101 101 99 99 99 93 86 86 84
rately large — —) (Amplitude decreasing; changing form)

[n] — — — — ʼ [b] — [ə] — — — — —
0,0450 s. 0,4924 s. 0,0748 s.
111 111 111 111 111 (Figure includes [b]) 111 108 104 108 104
(Amplitude extremely small; measurements doubtful) (Amplitude rather small,

— — — [td] — [i] — — — — — — —
0,0513 s. 0,1061 s.
108 104 108 115 115 115 115 115 115 115 115
circumflex —) (Amplitude moderately large, even — —

— — — — [l] — — — [ɪ] — — — —
0,0374 s. 0,1241 s.
111 111 108 108 108 108 108 104 104 104 108 108 111
— — — — —) (Amplitude somewhat smaller than preceding [i]) (Amplitude moderate,

— — — — — — — — — [v] — — —
0,0377 s.
111 108 111 108 108 108 108 108 104 101 108 111
circumflex — — — — — — — —) (Amplitude small —)

[ə] — — — — — — — — — [ɹ?ə] — — —
0,0786 s. 0,0870 s.
111 111 115 115 115 115 115 119 115 115 115 115 115
(Amplitude rather small; steady change in wave form) (Amplitude rather

— — — — — — — [ə z] — [z] — — —
0,0194 s. 0,0394 s.
115 115 115 115 115 111 104 101 101 101 101 101
small; steady change in form —) (Amplitude small) (Amplitude very small)

[sf] — — [ə] — — — — — — — — — —
0,1540 s. 0,1148 s.
(Limit cannot be assigned) 119 119 119 115 111 111 111 111 111 111 111
(Amplitude small; limit between [ə] and [m] rather

— — [m] — — — — — [i] — — — —
0,0539 s. 0,3277 s.
111 111 111 111 111 111 111 111 111 111 111 115 119
arbitrary) (Amplitude very small — —) (Amplitude small; very

— — — — — — — — — — — — — —
115 115 111 111 115 115 115 119 119 119 119 123 119 119
long vowel — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — — — — — — —
119 115 111 115 115 115 115 115 119 119 119 119 123 119
— — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — [vl] — — — — ʼ [f] —
0,0539 s. 0,4179 s.
115 115 115 115 115 115 111 111 108 108 (Time of [f] included)
— — — — — —) (Amplitude very small —)

[ə] — — — — — — [ə ð] — [ð] — — — —
0,0624 s. 0,0186 s. 0,0597 s.
115 115 115 111 111 111 108 108 108 104 104 99 99 99 99
(Amplitude small, even — —) (Amplitude small but larger than for terminal [ð])

[ai] — — — — — — — — — — — — —
0,2068 s.
108 111 108 104 111 108 108 108 108 108 111 111 111
(Amplitude rather small; long vowel — — — — — — — —)

— — — — — — — — — — — [i n] —
0,0168 s.
111 111 115 115 115 115 115 115 115 119 119 119
— — — — — — — — — — — — — —) (Amplitude decreasing)

[n] — — — [ɪ] — — — — — — — —
0,0339 s. 0,0885 s.
119 119 119 115 115 115 115 115 115 115 111 111 111 108
(Amplitude very small) (Amplitude increasing to moderately large —)

[ɪ z] — [z] — — [ð] — — [ə] — — — —
0,0194 s. 0,0287 s. 0,0267 s. 0,0696 s.
108 104 104 104 104 108 115 115 115 115 115 115 115
(Amplitude small) (Amplitude small) (Amplitude circumflex,

— — — [ə g] — [g] — — [k] — — [ɪ] — —
0,0200 s. 0,0267 s. 0,1053 s. 0,0705 s.
115 115 115 111 91 111 111 115 (Explosion recorded) 111 111
moderately large) (Amplitude very small) (Amplitude

— — — — — — [ŋ] — — — — [d] —
0,0429 s. 0,1247 s.
111 115 115 115 115 115 119 119 115 115 115 115 115
moderately large, decreasing) (Amplitude small — —) (Ampli-

— — — — — — — — — — — — — —
115 115 115 115 115 115 115 111 111 108 104 104
tude extremely small; limit between [ŋ] and [d] not perfectly certain)

[ə] — — — — — — — [ə m] — — [m] —
0,0719 s. 0,0261 s. 0,0870 s.
111 111 111 111 111 111 111 111 115 115 115 115 115
(Amplitude circumflex, moderately large) (Amplitude small) (Amplitude

— — — — — — — — ˥ [ð̆] — [ə] — —
0,3526 s. 0,0525 s.
115 115 115 115 115 115 115 115 (Time of [ð] 115 115 115
extremely small — — — — —) included) (Amplitude

— — — [b] — — [p] — — [auə] — — — —
0,0180 s. 0,1539 s. 0,4620 s.
115 115 111 111 111 (Explosion 108 108 108 108 108
small — —) (Sonant[p]) recorded) (Amplitude moderately large,

— — — — — — — — — — — — — —
108 108 108 108 111 111 111 111 111 111 111 111 115
even — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — — — — — — —
115 115 115 115 115 115 115 115 115 115 115 115 119
— — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — — — — — — —
119 119 119 115 115 115 115 115 111 111 111 111 119 123
— — — — — — — — — — — — — — — — —

— — — — — — — — ˥ — — [æ] — —
0,1601 s. 0,1705 s.
128 128 128 128 119 119 123 123 99 99 99 101
— — — — — — — — — —) (Amplitude

— — — — — — — — — — — — — —
101 104 104 104 104 104 108 108 108 111 111 111 111 111
small, increasing from zero — — — — — — — — — —)

[nð̆] — — — — — — — [ə] — — — —
0,0719 s. 0,0444 s.
115 115 115 115 115 111 104 101 111 115 115 111 111
(Amplitude extremely small; limit not found) (Amplitude fair, decreasing)

[ə g] — — — [g] — — [l] — — — — — —
0,0374 s. 0,0313 s. 0,0789 s.
108 108 108 104 99 96 96 96 99 101 108 104 101 99 99 101
(Amplitude (Amplitude increases — — —)
very small)

[o] — — — — — — — — — — — — — —
0,1795 s.
104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 108 108 108
(Amplitude fairly small — — — — — — — — — — — —

— — — — — [ɹ] — — [ɪ] — — — —
0,0287 s. 0,1288 s.
108 108 108 108 108 104 104 104 111 111 111 108 108
— — — — — —) (Amplitude slowly decreasing to zero —

— — — — — — ٩ [f] — — [ɔ] — — —
0,4460 s. 0,2532 s.
108 104 108 108 111 115 (Time includes [f]) 101 101 101 101
— — — — — — — —) (Amplitude rather

— — — — — — — — — — — — — —
101 101 101 101 101 101 101 101 101 101 101 104 104 104
small; unusual length of vowel — — — — — — — — — —

— — — — — — — — [ɔ ɹ] — [ɹ] — —
0,0191 s. 0,0302 s.
104 104 104 104 104 104 104 104 104 104 101 99 99
— — — — — — — — — —) (Amplitude extremely small)

[ɛ] — — — — — — — [v] — — — —
0,0760 s. 0,0490 s.
99 99 108 108 108 108 108 108 104 104 104 99 99
(Amplitude rather small — — — —) (Amplitude very small)

[ə] — — — — — — — — — — — — —
0,1238 s.
108 104 108 108 104 104 104 104 104 104 104 104 104
(Amplitude rather small — — — — — — — — — — —)

[nd] — — — — — — — — — [ɛ] — —
0,1180 s. 0,1253 s.
104 108 108 99 99 108 104 104 99 93 99 99 96 96 96 96
(Amplitude extremely small; limit not found — —) (Amplitude

— — — — — — [v] — — [ə] — — —
0,0440 s. 0,1772 s.
96 96 96 96 96 96 96 96 96 89 91 91 101 101 101 101
rather small — — — —) (Amplitude very small) Amplitude rather

— — — — — — — — — — — ɹ — —
0,3402 s.
99 99 99 99 99 99 96 93 93 93 91 89 84
small — — — — — — — — — — — — —)

[a] — — — — — — — — — — — — — —
0,3202 s.
? ? ? 86 86 89 91 91 91 91 91 91 91 91 91 91 91 91 91
(Amplitude increasing from zero) (Amplitude moderately large, even

— — — — — — — — — — — — — — —
91 91 93 93 93 93 93 93 93 93 93 96 96 96 93
— — — — — — — — — — — — — — — — — —)

[m] — — — — — — — — — — [ε] — —
0,1528 s. 0,1354 s.
93 93 93 93 93 91 91 91 91 91 91 91 91 91 86 89 89
(Amplitude extremely small — — — — — — —) (Amplitude

— — — — — — — — [n] — — — —
0,0696 s.
91 91 91 89 89 89 89 89 89 86 86 86 86 86 86
rather small — — — — — —) (Amplitude very small —)
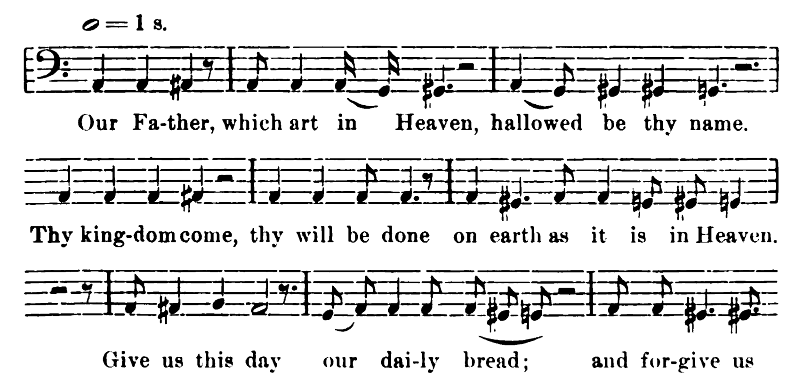
Note 1. The short vowel in "on" and "not" is given as [a] in accordance with the usual view; but I believe it to be a vowel related to [ɔ] rather than [a].

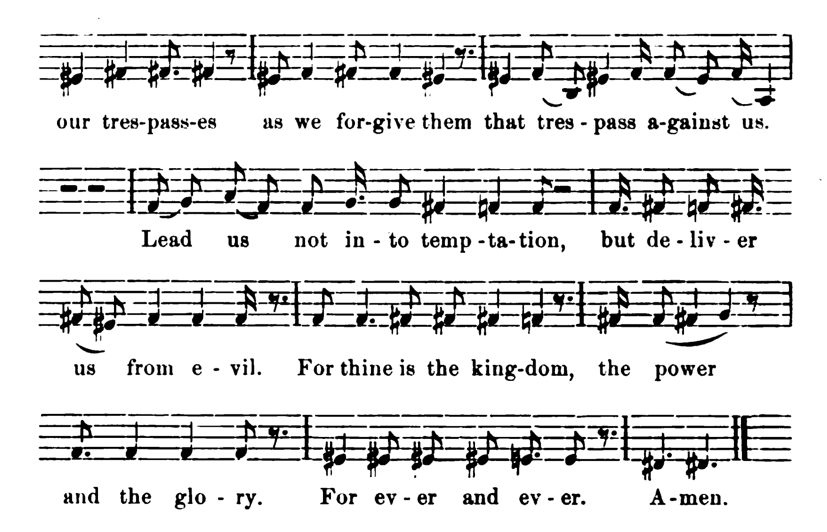
Note 2. It is impossible to say whether the [ɹ] occurs in the record for the explosion of the preceding [t] or in that for the following [ε].

Note 3. In taking the position for [s] and [z] the tongue pushes out the air and causes the tambour line to rise; at the same time the form of the wave gradually changes.

To indicate the melody more readily to the eye the frequencies were plotted on millimeter paper. At successive points $2^1/_2$ mm apart along the horizontal axis ordinates were erected proportional to the frequency for each wave of the sonants. For the surds spaces were left proportional to their lengths. Each pause was indicated by ˘ followed by the length in seconds. In the Plate the original drawing is reduced to one fifth. Persons who compare these curves with those of the sentences published in the Wundt *Festschrift* and of the Jefferson records should notice the following relations of scales; — for the horizontal scales: Prayer, 1; Festschrift, 1; Jefferson, $2^1/_2$; — for the vertical scales: Prayer, 1; Festschrift, $^1/_3$, Jefferson, 1; — for the relation of vertical to horizontal: Prayer, 1; Festschrift, $^1/_3$; Jefferson, $^2/_5$. The fluctuations in pitch are thus reduced to $^1/_3$ in the plots in the Festschrift and to $^2/_5$ in the Jefferson plots; that is, the vertical scale for the Prayer is 3 times that for the sentences in the Festschrift and $2^1/_2$ times that for the Jefferson record. The larger vertical scale was adopted for the Prayer in order to avoid the practical disappearance of many fluctuations of the curve representing changes in pitch.

The melody of the Prayer expressed in musical notation would be approximately as follows. It is interesting for comparison with chants of the Prayer and with other specimens of the melody given in musical notation. A comparison of the musical notation with the plotted curves of pitch shows how inadequate the notation is to express the modulations of the voice.






Perhaps the most striking characteristic of the present record is its comparative evenness of intonation; the voice remains approximately on the same level without the great rise and fall of the other records. Such a monotony of melody is not found in the other records of my own voice (Festschrift); it appears in the Jefferson record only in the parenthetically spoken sentence "now what do I generally say to a glass" and in the invocation "and may they all live long and prosper."

Another characteristic of the present record is its general low pitch. The voice usually remains around 100 v. d., where as the other records (Festschrift, as before) show a general average nearer to 150 v. d. All these records, as previously stated, belong to the same series; they were taken on two successive days; the speaker had never noticed the lower average tone of the prayer. In listening to other recitations of the Lord's Prayer in English, French and German I find that the voice seems to be lowered in comparison with the conversational tone, but in such a case it is not advisable to put much trust in the decision of the ear.

The Jefferson record shows an average pitch about the same as that of my own voice. Low portions appear in the three exclamations of satisfaction "Ha," "So," "Ah," and in

the invocation "and may, etc." just mentioned. The parenthetical sentence "now what, etc." has a higher average pitch.

The phrases of the Prayer show faint indications of the circumflex melody that seems typical of American English[1], German[2] and French[3]; the amount of circumflexion is very small, being in only one case as great as the smallest amount in any precious records. This can be seen in the following Table. The average of 21 for the prayer is in striking contrast to those of 103 and 102 for the other records.

*Table of Circumflexion in Pitch in Lord's Prayer.*

| | Pitch at | | | Greatest difference |
|---|---|---|---|---|
| | beginning | highest point | end | |
| Our Father, | 108 | 115 | 104 | 11 |
| which art in Heaven, | 104 | 115 | 104 | 11 |
| hallowed be thy name. | 104 | 111 | 86 | 25 |
| Thy kingdom come, | 101 | 123 | 115 | 22 |
| thy will be done | 99 | 115 | 108 | 16 |
| on earth as it is in Heaven. | 111 | 115 | 84 | 31 |
| Give us this day | 108 | 123 | 108 | 15 |
| our daily bread; | 77 | 115 | 89 | 38 |
| and forgive us our trespasses | 101 | 119 | 111 | 18 |
| as we forgive them | 97 | 119 | 101 | 20 |
| that trespass against us. | 108 | 115 | 42 | 73 |
| Lead us not into temptation, | 111 | 133 | 111 | 22 |
| but deliver us from evil. | 111 | 119 | 108 | 11 |
| For thine is the kingdom, | 115 | 119 | 115 | 4 |
| the power | 115 | 123 | 123 | 6 |
| and the glory. | 99 | 115 | 115 | 16 |
| For ever and ever, | 101 | 108 | 84 | 24 |
| Amen. | 86 | 96 | 86 | 10 |
| | | | Average for a phrase | 21 |

[1] Jefferson and Festschrift records, as before.
[2] Martens, as before.
[3] Schwan and Pringsheim, as before.

*Table of Circumflexion in Pitch in Sentences.*

| | Pitch at beginning | Pitch at highest point | Pitch at end | Greatest difference |
|---|---|---|---|---|
| Did you see him? | 133 | 264 | 231 | 131 |
| Is he here? | 175 | 256 | 256 | 81 |
| Where is he? | 158 | 158 | 83 | 75 |
| Where did you see him? | 161 | 205 | 123 | 82 |
| Did you see him, John? | 133 | 284 | 231 | 151 |
| What! | 144 | 256 | 238 | 112 |
| What did you say? | 158 | 185 | 87 | 98 |
| Good heavens! | 133 | 222 | 111 | 111 |
| How well he looks! | 128 | 208 | 119 | 89 |
| I've done all I can. | 86 | 250 | 181 | 164 |
| Will you do as you're told! | 166 | 208 | 101 | 42 |
| | | | Average for a phrase | 103 |

*Table of Circumflexion in Pitch in the Jefferson Record.*

| | Pitch at beginning | Pitch at highest point | Pitch at end | Greatest difference |
|---|---|---|---|---|
| Come, Rip, | 125 | 210 | 175 | 85 |
| what do you say to a glass? | 100 | 175 | 60 | 115 |
| What do I say to a glass? | 100 | 175 | 130 | 65 |
| Huh, | 175 | 275 | 200 | 100 |
| now what do I generally say to a glass? | 90 | 165 | 70 | 95 |
| I say it is a fine thing | 75 | 175 | 85 | 100 |
| when there's plenty 'in it. | 105 | 160 | 75 | 85 |
| Ha! | 115 | 145 | 50 | 95 |
| So. | 120 | 125 | 65 | 60 |
| You had it ten years ago, eh? | 90 | 205 | 125 | 115 |
| Ah. | 85 | 115 | 70 | 45 |

| | Pitch at beginning | Pitch at highest point | Pitch at end | Greatest difference |
|---|---|---|---|---|
| That's fine schnapps. | 95 | 160 | 145 | 65 |
| I would'nt keep it as long as that, | 75 | 160 | 80 | 85 |
| would I? Huh, huh. | — | — | — | — |
| Well, | 95 | 265 | 205 | 170 |
| here's your good health | 90 | 280 | 235 | 190 |
| and your family's, | 75 | 160 | 80 | 85 |
| and may they all live long and prosper. | 105 | 140 | 0 | 105 |
| Ah. | 75 | 90 | 25 | 65 |
| | | | Average for a phrase | 102 |

The figures for the Table of sentences are taken from the original Table of Measurements published in the Festschrift. For the Jefferson Table the data are taken from Plates XII and XIII of my *Elements of Experimental Phonetics*, in which the frequencies can be read to within 5.

Many very evenly intoned groups of vowels and other sonants are found in the record. This, however, does not seem to be a special characteristic of religious expression, as similar groups have been found in other records, particularly in unemphatic parts.

Another characteristic of the record of the Prayer appears in the occasional abnormal lengths of the vowels. It would be desirable to compare the vowels of the Prayer with those of the same words occurring in ordinary conversation. The material for such a comparison is not at hand; but we can compare the vowels of the Prayer with those of the Festschrift and Jefferson records. In the following Table of Lengths those from the Prayer (P) do not include the glides; those from the sentences (S) do include the glides; the former are thus sometimes a trifle shorter, but the difference is not of account here. The lengths for the Jefferson record (J) are taken from the list in my *Experimental Phonetics*, p. 490. For comparison the figures for an English record (V) taken by Vietor[1] are added. The lengths are given in two-place figures.

[1] Vietor, *Elemente d. Phonetik*, 4. aufl., 271, Leipzig, 1898.

## *Table of Lengths.*

**[a]**

P 0,18 0,15 0,32 *0,22*

J 0,32 0,52 *0,42*

V 0,41 0,61 0,36 0,51 *0,47*

**[ă]**

P 0,22 0,05 *0,14*

S 0,15 0,18 0,08 *0,14*

J *0,30*

V 0,20 0,42 *0,31*

**[ǣ]**

S 0,30 0,24 *0,27*

J 0,57 0,45 0,35 0,22 0,24 0,11 0,23 *0,31*

**[æ̆]**

P 0,07 0,12 0,09 0,17 *0,11*

S *0,08*

J *0,01*

V 0,30 0,55 0,22 0,35 0,25 *0,33*

**[e]**

P 0,20 0,39 0,15 0,18 0,08 *0,20*

S *0,25*

J 0,24 0,21 0,22 0,16 0,31 *0,23*

V 0,30 0,45 0,15 0,25 0,25 0,45 *0,31*

**[ɛ]**

P 0,15 0,16 0,08 0,10 0,12 0,06 0,06 0,09 0,08 0,13 0,14 *0,11*

S 0,15 0,11 0,08 *0,11*

J 0,16 0,32 0,30 *0,26*

**[ə]**

P 0,19 0,13 0,15 0,17 0,23 0,16 0,11 0,08 0,10 0,08 0,05 0,06 0,10 0,08 0,07 0,08 0,09 0,11 0,06 0,07 0,07 0,05 0,12 0,18 *0,11*

S 0,11 0,20 0,12 0,15 0,11 0,09 0,10 0,11 *0,12*

J 0,22 0,19 0,19 0,16 0,22 0,13 0,14 0,08 0,16 0,06 *0,16*

**[i]**

P 0,18 0,13 0,12 0,11 0,33 *0,17*

S 0,18 0,22 0,26 0,12 0,21 0,09 0,22 *0,19*

V 0,15 0,25 *0,20*

**[ɪ]**

P 0,06 0,14 0,19 0,12 0,10 0,10 0,12 0,13 0,10 0,14 0,12 0,12 0,09 0,07 0,13 *0,12*

S 0,09 0,12 0,14 0,13 0,18 0,12 0,11 0,07 0,08 0,06 *0,11*

J 0,21 0,16 0,29 0,11 0,13 *0,18*

**[o]**

P *0,18*

S 0,07 0,07 *0,07*

J *0,49*

| [ō] | | [ŏ] | | [u] | | [ʊ] | | [w] | | [b] | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | *0,28* | P | 0,06 | S | 0,11 | J | 0,11 | P | *0,05* | P | *0,04* |
| | | | 0,25 | | 0,15 | | 0,16 | | | | |
| J | 0,34 | | *0,15* | | 0,06 | | *0,14* | S | 0,03 | | |
| | 0,62 | | | | 0,11 | | | | 0,10 | | |
| | *0,48* | | | | 0,11 | | | | *0,07* | | |
| | | | | | *0,11* | | | | | | |
| V | 0,25 | | | | | | | J | *0,07* | | |
| | 0,42 | | | | | | | | | | |
| | 0,42 | | | | | | | | | | |
| | *0,36* | | | | | | | | | | |

| [č] | | [d] | | [ð] | | [f] | | [g] | | [h] | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | *0,09* | P | 0,07 | P | 0,03 | P | 0,12 | P | 0,12 | P | 0,01 |
| | | | 0,06 | | 0,03 | | 0,09 | | 0,08 | | 0,01 |
| | | | 0,04 | | 0,06 | | 0,06 | | 0,09 | | *0,01* |
| | | | 0,03 | | 0,03 | | *0,09* | | 0,03 | | |
| | | | 0,04 | | *0,04* | | | | *0,08* | S | 0,02 |
| | | | 0,12 | | | J | 0,10 | | | | 0,02 |
| | | | *0,06* | J | *0,05* | | 0,12 | J | 0,02 | | 0,06 |
| | | | | | | | *0,11* | | 0,09 | | *0,03* |
| | | S | 0,06 | | | | | | 0,02 | | |
| | | | 0,00 | | | | | | *0,04* | | |
| | | | 0,03 | | | | | | | | |
| | | | 0,05 | | | | | | | | |
| | | | 0,04 | | | | | | | | |
| | | | 0,03 | | | | | | | | |
| | | | 0,03 | | | | | | | | |
| | | | 0,05 | | | | | | | | |
| | | | 0,08 | | | | | | | | |
| | | | 0,03 | | | | | | | | |
| | | | *0,04* | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| | | J | 0,06 | | | | | | | | |
| | | | 0,02 | | | | | | | | |
| | | | 0,06 | | | | | | | | |
| | | | 0,03 | | | | | | | | |
| | | | *0,04* | | | | | | | | |

[j]

S 0,05
0,04
0,03
0,03
0,04
0,04
*0,04*

[ᴊ]

S *0,04*

[k]

P 0,15
0,11
0,11
*0,12*

S *0,15*

[l]

P 0,06
0,06
0,08
0,04
0,08
*0,06*

S 0,05
0,07
0,06
0,04
0,08
0,03
0,19
*0,07*

J 0,11
0,03
0,24
0,07
0,08
0,18
*0,12*

[m]

P 0,07
0,11
0,10
0,06
0,08
0,05
0,09
0,15
*0,09*

S 0,15
0,07
0,04
0,07
*0,08*

J 0,11
0,07
*0,09*

[n]

P 0,07
0,15
0,05
0,12
0,08
0,13
0,02
0,05
0,04
0,07
*0,08*

S 0,13
0,05
0,04
0,11
0,02
*0,07*

J 0,14
0,09
0,16
0,16
*0,14*

[ŋ]

P *0,04*

J 0,10
0,07
*0,09*

[p]

P *0,15*

[r]

[ɹ]

P 0,03
0,03
*0,03*

S *0,03*

J *0,15*

[s]

P 0,07
0,08
0,10
0,17
0,07
*0,10*

S 0,06
0,06
0,04
0,04
*0,05*

J 0,24
0,16
0,11
*0,17*

[š]

P *0,04*

S *0,11*

J *0,12*

| [t] | [θ] | [v] | [z] | [auə] | [ai] |
|---|---|---|---|---|---|
| P 0,04 | P *0,10* | P 0,04 | P 0,03 | P 0,30 | P 0,30 |
| 0,07 | | 0,03 | 0,04 | 0,28 | 0,28 |
| 0,10 | | 0,06 | 0,04 | 0,23 | 0,27 |
| 0,14 | | 0,04 | 0,03 | 0,46 | 0,21 |
| 0,07 | | 0,04 | *0,04* | *0,32* | *0,27* |
| 0,12 | | 0,05 | | | |
| *0,09* | | 0,04 | S 0,02 | | S 0,23 |
| | | *0,04* | 0,12 | | 0,20 |
| S 0,10 | | | 0,05 | | 0,21 |
| 0,11 | | S 0,03 | 0,07 | | *0,21* |
| *0,11* | | 0,04 | *0,07* | | |
| | | *0,04* | | | V 0,25 |
| J 0,10 | | | J 0,04 | | 0,49 |
| 0,10 | | J *0,10* | 0,02 | | 0,30 |
| 0,07 | | | 0,06 | | 0,51 |
| 0,05 | | | 0,09 | | 0,15 |
| 0,19 | | | *0,05* | | 0,36 |
| *0,10* | | | | | *0,34* |

| [au] |
|---|
| S *0,14* |
| J *0,22* |

All these records show great variability in length for the same sound.

According to the Table the vowels [i] and [ɪ] are not to be considered as long and short forms of the same vowel, or even as related to each other in length; they are rather to be treated as independent, different vowels. The same seems to be true of [ā] and [ă], although the former is generally longer than the latter. The [æ] and [æ̆], however, seem to be directly related as long and short forms. The case is similar with [e] and [ɛ], although the differences in length are not so great or so constant. Of course, the long and short forms may differ considerably in sound and articulation. The data for the other vowels are not sufficiently numerous for comparison.

In the following cases the vowels are 50 % or more longer than the average: P [ā] "*a*men" $^{32}/_{22}$ of the average, abnormal lengthening; P [ă] "*o*n" $^{22}/_{14}$, abnormal lengthening; J [æ̆] "gl*a*ss" $^{57}/_{31}$, pause after a question; P [e] "d*ay*" $^{39}/_{20}$, before

a rhythmic pause; P [ə] "fath*er*" $^{19}/_{11}$, before a pause; P [ə] "done" $^{17}/_{11}$, before a pause; P [ə] "*ear*th" $^{23}/_{11}$, abnormal lengthening; P [ə] "ev*er*" $^{18}/_{11}$, before a pause; S [ə] "whe*re*" $^{20}/_{12}$, initial emphatic word[1]; P [i] "*e*vil" $^{33}/_{17}$, before a pause; P [ɪ] "will" $^{19}/_{12}$, limit between [ɪ] and [l] not certain, the figure for the measurement may be too large; P [ə] "give *us*" $^{16}/_{10}$, reason for this slightly abnormal length is not apparent; P [d] "king*d*om" $^{12}/_{6}$, limit between [ŋ] and [d] not certain and figure for [d] therefore possibly too large; S [d] "di*d*" $^{6}/_{4}$, no reason apparent; S [d] "*d*o" $^{8}/_{4}$, no reason apparent; P [ð] "for *th*ine" $^{6}/_{4}$, emphatic; S [l] "to*l*d" $^{19}/_{7}$, before a pause; J [l] "as *l*ong as" $^{24}/_{12}$, no reason apparent; J [l] "all live *l*ong" $^{18}/_{12}$, spoken solemnly; P [m] "a*m*en" $^{15}/_{9}$, abnormal lengthening; S [m] "hi*m*" $^{15}/_{8}$, before a pause; P [n] "art in heav*en*" $^{15}/_{8}$, before a pause; P [n] "do*ne*" $^{12}/_{8}$, before a pause; P [n] "agai*n*st us" $^{13}/_{8}$, abnormal lengthening; S [n] "Joh*n*" $^{13}/_{8}$, before a pause; P [s] "against u*s*" $^{17}/_{10}$, before a pause; J [t] "had i*t t*en" $^{19}/_{10}$, double [t]; P [v] "gi*v*e us this day" $^{6}/_{4}$, no reason apparent; S [z] "i*s*" $^{12}/_{7}$, no reason apparent; J [z] "here'*s*" $^{9}/_{5}$, possibly effect of elision.

The "abnormal lengthenings" for the Prayer noted in the preceding list are presumably all due to the solemn pronunciation unless otherwise specified. The lengthening of a sound before a pause is a common phenomenon.[2] The frequent occurrence of pauses in the Prayer thus produces an unusual number of lengthenings. The total number of abnormal lengths, however, does not seem great enough to entitle it to consideration as a necessary element of solemn pronunciation.

The lengths of the pauses seem to be abnormal. The Prayer as given above was punctuated according to my feeling in this respect before I had studied the data. The lengths of

---

[1] Die mit S bezeichneten beispiele aus der *Festschrift* (nebst bemerkungen) sind von mir nachgetragen, weshalb ich die verantwortung dafür übernehmen muss. W. V.

[2] Binet et Henri, *Les actions d'arrêt dans les phénomènes de la parole*, Rev. philos., 1894, XXXVII, 608.

Scripture, *Experimental Phonetics*, 490, list of lengths of sounds in the Jefferson record.

the pauses — after deduction of fairly typical amounts in the cases where the time of the adjacent sound is included in the figures given in the Table of Measurements — are as follows; some unconscious impulses that led to various lengths are suggested.

Our Father, (𝄾 0,1448 s. after deducting, say, 0,0600 s. for [hw]) which art in Heaven, (𝄾 0,4852 s., apparently felt as partially completing a phrase) hallowed be thy name. (𝄾 0,7655 s. after deducting 0,0300 s. for [ð]) Thy kingdom come, (𝄾 0,4413 s. after deducting 0,0300 s. for [ð], apparently felt as partially completing a phrase) thy will be done (𝄿 0,2677 s. perhaps inserted for a rhythmic effect due to a kind of rime between "come" and "done" and to the similarity of the phrases in regard to length) on earth as it is in Heaven. (𝄿 0,0139 s. after deducting 0,2000 s. for [n] and [g]) Give us this day (𝄾 0,1788 s. inserted perhaps to give a kind of rhythmic effect by even division of phrases) our daily bread; (𝄾 0,6580 s. after deducting 0,0600 s. for [d], almost a full stop) and forgive us our trespasses (𝄿 0,3304 s. after deducting 0,1000 s. for [s], unusually long pause to mark off a phrase) as we forgive them (𝄾 0,3632 s. after deducting 0,0300 s. for [ð], unusual pause to mark off a phrase, presumably for a rhythmic effect) that trespass against us. (𝄾 1,9810 s.) Lead us not into temptation, (𝄾 0,4524 s. after deducting 0,0400 s. for [b], apparently felt as partially completing a phrase, but not so much as the semi-colon 𝄾 after "bread") but deliver us from evil. (𝄾 0,3279 s. after deducting 0,0900 s. for [f], apparently a connection felt with the following phrase, pause is less than the semi-colon pause and than several comma pauses) For thine is the kingdom, (𝄾 0,3226 s. after deducting 0,0300 s. for [ð], rather long comma pause) the power (𝄾 0,1601 s., for rhetorical effect) and the glory. (𝄾 0,3560 s. after deducting 0,0900 s. for [f], rather short for full stop) Amen.

We have no data concerning prose with which to compare these figures. In verse the pauses seem to have great regularity and to have lengths not differing greatly from each other.[1]

Some notes on the articulations of the speaker may aid in interpreting the results. Owing to a short frenum linguae

[1] Wallin, *Researches on the rhythm of speech*, Stud. Yale Psych. Lab., 1901, IX, 99.

the tip of the tongue remains against the lower teeth in [t] and [d], the predorsal portion being curved forward against the upper teeth to make the closure; this is approximately the contact for French [t] and [d]; the explosion, however, is aspirated as usual in English. For the same reason [s] and [z] are made by raising the parts of the tongue just within the edge against the alveolae; this is done, however, only to a smaller degree in front, making the sounds somewhat inclined toward [θ] and [ð].

*New Haven, Conn., U. S. A.* E. W. SCRIPTURE.

# BERICHTE.

## FRANZÖSISCHER FORTBILDUNGSKURSUS IN FRANKFURT A. M.

Der erste an der neu errichteten Akademie für handels- und sozialwissenschaften zu Frankfurt a. M. veranstaltete französische fortbildungskursus fand vom 12. bis 25. oktober 1902 statt. Darauf, dass es der erste kursus war, ist es wohl zurückzuführen, dass die teilnehmerzahl geringer war als bei den meisten derartigen kursen und bloss zwanzig betrug; desto grösser war natürlich die rücksicht, die auf den einzelnen genommen werden konnte, und der vorteil für einen jeden.

Der leiter und hauptbeteiligte war prof. Morf, rektor der akademie, daneben waren als vortragende gewonnen dr. Ott, assistent an der akademie, M. Goetschy, lektor an der universität Giessen, und M. Gauthey des Gouttes in Hannover; die beiden letzteren besonders auch als rezitatoren. Als leiter von übungs- und konversationszirkeln waren ausserdem thätig M. Pâris und M. Cointot von Frankfurt a. M.

Für gesprächsstoff in diesen zirkeln war in glücklicher weise dadurch gesorgt, dass ihnen die französische chrestomathie von Passy-Rambeau mit phonetischer transskription nach dem system der *Association phonétique* und die september- und oktobernummern der *Annales politiques et littéraires* zu grunde gelegt waren. In den rezitationen trugen Gauthey und Goetschy in poesie und prosa eine reiche auswahl aus den werken französischer autoren, vor allem Lafontaine, Musset, Hugo, Daudet, vor. Leider vergassen die hörer über dem ästhetischen genuss, den ihnen diese vorträge bereiteten, nur zu sehr, dass sie des lernens wegen gekommen waren; den eindruck aber werden sie alle mitgenommen haben (wenn es ihnen nicht längst bekannt war), dass französische verse, um zu wirken, deklamirt werden müssen, und zwar in französischer weise. Die vorträge von Ott und Goetschy behandelten in 10 stunden die litteratur der romantik (Ott), daneben kleinere themen, z. b. Paul Verlaine (Goetschy), die reform des höhern unterrichts in Frankreich (Ott) etc. An der hand von 50 lichtbildern zeigte sich Pâris auch als redegewandter cicerone bei einem spaziergange durch die strassen von Paris.

Doch die hauptsache waren die vorträge von prof. Morf über phonetik (7 stunden) und grammatik (4 stunden). In den ersteren gab Morf nach einer kurzen einleitung über die litteratur und die experimentelle phonetik eine kurze darstellung der gesamten praktischen phonetik immer mit besonderer berücksichtigung des französischen. Neben mancherlei einzelheiten, die fortwährend den hauptgedanken belebten und illustrirten, kam er immer wieder auf *die* eigenschaften der französischen aussprache zurück, die ihr eigentümlich sind und dem deutschen schwierigkeiten machen — die straffe artikulation, auch der nebensilben, das fehlen des laryngalen knackgeräusches beim vokaleinsatz, das fehlen der aspiration bei stimmlosen konsonanten, die stimmhaftigkeit auslautender konsonanten etc. Daneben war es die exakte artikulation gewisser laute, auf die er wert legte, z. b. des *gn*, des *r*, der nasalvokale, der unsilbigen vokale etc. Vielfach verflocht er sprachhistorische gesichtspunkte mit den phonetischen, zeigte, wie ein laut aus dem andern hervorgegangen ist, und wie noch immer ein laut von seiner umgebung je nach dem charakter und der stimmung des sprechenden mehr oder weniger beeinflusst wird (z. b. umlaut). Weniger wert dagegen legte er auf die mehr die französischen orthoëpisten angehende frage nach der „richtigen“ aussprache gewisser einzelworte. Ob ich in den fällen, in denen im munde gebildeter franzosen zwei aussprachen eines und desselben wortes sich nebeneinander finden (z. b. mit offenem oder geschlossenem *a*, *e* u. ä.), *die* aussprache brauche, welche das *Conservatoire* (noch oder schon) für die „richtige“ hält, ist ziemlich gleichgültig; die hauptsache ist, dass ich überhaupt französische laute spreche und nicht in jedem wort ein französisches ohr beleidige.

Die behandlung grammatischer fragen in einem solchen kursus war neu, und um einigermassen der teilnahme seiner hörer sicher zu sein, hatte Morf vorher um einsendung von fragen gebeten. Trotzdem diese nur spärlich eingelaufen waren, oder vielleicht gerade deswegen, sind diese grammatikstunden die anregendsten von allen geworden. Für den lehrer, der jahraus jahrein nach derselben grammatik unterrichtet und dieselben fehler anstreicht, wird seine grammatik schliesslich eine autorität, an der er nicht zu zweifeln wagt. Für ihn ist es daher ausserordentlich nützlich, wenn er einmal aus seiner lethargie aufgeweckt wird und man ihm zeigt, dass die sprache nicht still steht, und dass richtig und falsch in den meisten fällen nur relative begriffe sind. Ein klassisches beispiel hierfür will ich doch anführen: bei besprechung der zusammengesetzten zeiten von *s'en aller*, in denen nach Morf auch *je me suis en allé* gesagt und geschrieben wird, erklärte M. Cointot, dass er aus der umgangssprache seiner französischen heimat sozusagen nur *je me suis en allé* kannte und eigentlich erst in Deutschland gelernt habe sich des *je m'en suis allé* zu bedienen, das im französischen Deutschlands allein zulässig sei. Ähnlich überraschend war

den meisten die forderung Morfs: das *passé défini* ist in der lebenden sprache der *Isle de France* eine ausgestorbene form, und der schüler soll es daher nur soweit lernen, dass er es rezeptiv (in der lektüre) versteht, braucht es aber nicht selbst zu produziren. Näher auf die grundgedanken der vorträge Morfs einzugehen, kann ich mir versagen, sind es doch im wesentlichen die gedanken der Paulschen prinzipien, angewandt auf das neufranzösische und den unterricht der fremden sprache.

In zwei stunden fanden unter der leitung von direktor Dörr (Liebig-realschule) methodologische besprechungen über die anschauung im fremdsprachlichen unterricht statt. Mit grossem fleiss hatte die leitung des kursus zu diesem zwecke die litteratur über dies thema und eine grosse anzahl bilder — darunter von drei französischen verlegern — zusammengebracht und geschickt ausgestellt. Folgende leitsätze über den charakter der anzuwendenden bilder wurden aufgestellt: 1) sie sollen nach möglichkeit schön sein, 2) sie sollen nicht zu viel enthalten und weithin sichtbar sein, 3) sie sollen das fremde volkstum darstellen. Am meisten anklang fanden in diesem sinne (sie sind allerdings etwas zu klein für grosse klassen) die von Hachette et Cie. herausgegebenen *Tableaux encyclopédiques*. Bei einer besprechung über technologische bilder wurde mit erfreulicher einstimmigkeit die forderung der lehrpläne (s. 44) nach technisch-wissenschaftlicher lektüre an realanstalten abgelehnt.

Illustrirt wurden diese besprechungen durch besuche an den Frankfurter höheren schulen, Goethe-G., Musterschule, Wöhler-Rg., Klinger-Ors., Liebig-Rs. An den meisten dieser schulen wurde der unterricht ohne anwendung der muttersprache erteilt nach der neuen direkten methode, die hier nicht dargestellt zu werden braucht. Die teilnehmer des kursus werden wohl alle, wenigstens referent, den eindruck gehabt haben, dass auf diesem wege grosses erreicht wird, und dass weder das verständnis des textes noch die nötige grammatische sicherheit zu kurz kommt. Dass dies der einzig mögliche weg sei, will referent jedoch nicht damit sagen!

Besonderes interesse erweckten diese unterrichtsstunden auch dadurch, dass sie in ihrer freieren auffassung der sprache, die etwas anderes ist als eine sammlung von regeln, in nächster beziehung standen zu den grammatischen vorträgen von prof. Morf. Die direkte methode ist nicht ein gedankenloses abrichten und mechanisches nachsprechen; im gegenteil, sie ist in viel höherem masse wissenschaftlich als die grammatische. Diese enge beziehung zwischen wissenschaft und unterricht, die gegenseitig voneinander lernen, — eine beziehung, die auch in dem freundschaftlichen verkehr ihrer vertreter angenehm zum ausdruck kam — verlieh dem Frankfurter fortbildungskursus seinen ganz besonderen wert.

*Flensburg.* E. Riedel.



# BESPRECHUNGEN.

WILH. MÜNCH, *Über menschenart und jugendbildung.* Neue folge vermischter aufsätze. Berlin, R. Gärtner. 1900. 384 s. M. 6,—.

In dem buche sind folgende abhandlungen vereinigt: 1. Volk und jugend. 2. Der einzelne und die gemeinschaft. 3. Sprache und ethik. 4. Ästhetische und ethische bildung in der gegenwart. 5. Poesie und erziehung. 6. Schule und soziale erziehung. 7. Die akademischen studien und das pädagogische interesse. 8. Die antinomieen der pädagogik. 9. Die bedeutung des vorbildes in der schulerziehung. 10. Einige gedanken über die zukunft unseres höheren schulwesens. 11. Die neueren sprachen im lehrplan der preussischen gymnasien. 12. Lehren und lernen in ihrer wechselwirkung. 13. Zur charakteristik der englischen sprache. 14. Gedanken über sprachschönheit. 15. Psychologie der mode. 16. Über die langeweile.

Aus den verschiedenen gebieten des weiten pädagogischen feldes entnommen, legen diese arbeiten zunächst zeugnis ab von der vielseitigkeit des verfassers, der sich in den grundlegenden gedanken der erziehungswissenschaft mit gleicher sicherheit bewegt wie in den praktischen teilen der unterrichtslehre. Aber nicht nur dies. Mit der vielseitigkeit verbindet sich bei ihm gründlichkeit und feine beobachtungsgabe. Dazu alles in dem ansprechenden gewand einer klaren, verständlichen sprache, so dass es genuss und gewinn bedeutet, diese abhandlungen zu lesen. Wir möchten besonders aufmerksam machen auf no. 2: „Der einzelne und die gemeinschaft". Eine fülle feiner bemerkungen tritt uns hier entgegen, die namentlich von den vertretern der sog. „sozialpädagogik" eingehend beachtet werden sollten. Der vierte vortrag, „Ästhetische und ethische bildung in der gegenwart", der im jahre 1899 geschrieben worden ist, würde heute nach dem Dresdener kunsterziehungstag wahrscheinlich in bezug auf die künstlerische erziehung einen etwas optimistischeren grundzug erhalten. So schnell leben wir, und so wandelbar sind erziehungsideale! Auch die bemerkung in

no. 7, seite 171: „Von der einrichtung der seminare für die elementarlehrer (besser volksschullehrer), bei welcher die einführung in den stoff und diejenige in die didaktische behandlung desselben von anfang an sich gegenseitig durchdringen, ist das philologische universitätsstudium weit entfernt und will davon weit entfernt sein", passte zwar auf die „preussischen regulative" 1854 und in etwas noch auf die „allgem. bestimmungen" 1872, aber nicht mehr auf die neuen preussischen verordnungen vom jahre 1901. In den thüringischen und sächsischen seminaren wurde lange zuvor dem studium der wissenschaftlichen materien volle hingabe gezollt, ehe die didaktische betrachtung und schulung sich anschloss, die man dem philologen bis zur einführung der gymnasial-seminare glaubte überhaupt ersparen zu müssen.

Auch der aufsatz „Einige gedanken über die zukunft unseres höheren schulwesens", der aus dem jahr 1898 stammt, ist teilweise durch die neuen preussischen bestimmungen und durch die rasche entwicklung der sogen. reformschulen in bezug auf die fragen der äusseren organisation überholt worden; nach der innenseite der erziehung freilich behält er seine bedeutung. Vielleicht hätte der eine grosse gedanke, dass in zukunft unser höheres schulwesen viel schärfer als bisher unter die forderung der erziehung gestellt werden müsse, noch klarer und bedeutsamer hervortreten können. Vor kurzem hat der sächsische kultusminister v. Seydewitz vortreffliche worte hierüber gesprochen, indem er gegen prof. Rehmke-Greifswald ausführte, dass ihm alle fragen des höheren schulwesens gering erschienen gegenüber der einen, wie die erzieherische kraft der höheren schulen gestärkt werden könne. Die lösung liegt in der formel, die der verstorbene kultusminister v. Gossler sich zu eigen gemacht hatte: Wir brauchen für unsere schulen erzieher, nicht gelehrte. Dass der erzieher ein gründliches wissen besitzen muss, ist selbstverständlich. Aber gelehrter braucht er nicht zu sein in dem sinne, dass seine welt mit seinem schreibtisch und seiner bücherspinde endet. Solche leute richten in unseren schulen mehr schaden an, als sie nützen.[1]

Durch die Münchschen aufsätze geht überall der frische zug der verbindung von gelehrsamkeit mit jugend und leben. Das ist es, was ihnen besondere anziehungskraft verleiht, und was sie vor allem den erziehern wertvoll macht.

*Jena.* W. Rein.

---

Prof. R. Lovera, *Der französische handelsbrief zum schul- und privatgebrauch.* Muthsche verlagshandlung. Stuttgart. 1900. 250 s. Geb. m. 3,—.

Les livres de correspondance commerciale ne manquent pas, on n'a que l'embarras du choix; parmi les bons, je citerai celui du prof. R. Lovera.

---

[1] Stirbt diese art von gelehrten nicht überhaupt jetzt aus? W. V.

On y trouve, outre des lettres de commerce en français et en allemand, des exercices de conversation, des paragraphes traitant des gallicismes appliqués au commerce, et des questionnaires. L'auteur a introduit aussi dans son livre des exercices de rédaction bien conçus; ces exercices de rédaction existent en français et en allemand.

En composant ce volume, M. le prof. Lovera s'est inspiré des principes de la réforme et on ne peut que l'en féliciter; néanmoins, il a fait une petite concession aux partisans de l'ancienne école, en y introduisant des lettres et des exercices de composition en allemand, destinés à exercer la traduction. Ce n'était pas nécessaire à mon avis. J'estime que l'élève tire plus de profit de ses études quand il ne fait pas de traductions. J'ai eu souvent l'occasion de remarquer qu'en traduisant les élèves se laissent toujours influencer par le texte allemand, ce qui les empêche de pénétrer dans l'esprit de la langue étrangère qu'ils étudient. D'ailleurs, je comprends bien que l'auteur de ce livre ait voulu satisfaire les partisans de l'une et de l'autre méthode.

Les lettres sont écrites en bon français et témoignent d'une connaissance technique indiscutable.

Les gallicismes sont expliqués en français et bien expliqués. On y rencontre cependant quelques expressions contre lesquelles on fera bien de mettre les élèves en garde. Par exemple: «se fourrer le doigt dans l'œil, prendre à l'œil, une banque dans la débine, avoir le toupet, etc.» Il est bon, sans aucun doute que les élèves connaissent ces expressions qu'ils peuvent avoir l'occasion d'entendre, mais ce sont des expressions qui sentent beaucoup l'argot et qu'ils feront mieux de ne pas employer pour leur propre compte. Il est évident, en effet, qu'ils doivent s'appliquer, avant tout, à parler un français châtié. Je conseillerais à M. le prof. R. Lovera de faire précéder les gallicismes de cette remarque.

J'ai enfin relevé quelques fautes d'expression, par exemple, page 12, ligne 2: «je me vois, à mon tour, forcé *à* suspendre les payements», au lieu de: «forcé de suspendre»; puis, page 14: «si vous vous *entichez de* ne pas baisser les prix», au lieu de: «si vous vous entêtez à ne pas baisser les prix»; je suis persuadé, du reste, que ces fautes disparaîtront dans la seconde édition.

Je recommande ce livre, en toute assurance, aux professeurs des écoles de commerce, persuadé que je suis qu'il leur sera utile.

Dr. GIESCHEN und dr. BARTHE, *Praktisches französisches übungsbuch für handelsschulen.* Verlag von Raimund Gerhard. Leipzig. 1901. 184 s. M. 2,20; geb. 2,50.

Voici encore un livre de français à l'usage des écoles de commerce. Je l'ai parcouru d'un bout à l'autre. Il est divisé méthodiquement par chapitres contenant des phrases très pratiques écrites en bon français. Ces phrases, relatives au commerce, roulent sur les différentes règles

de grammaire. Les élèves des écoles de commerce ont l'avantage, tout en apprenant les règles de grammaire, de faire connaissance avec des expressions commerciales; c'est là un double profit. Puis viennent des exercices de conversation, très pratiques également, qui traitent de divers sujets: commerce, industrie et métiers, choses de restaurant, famille, poste, achats dans plusieurs magasins, industrie de la France, etc. Ce livre se termine par une vingtaine de lettres commerciales.

Enfin, il y a un petit annexe à ce livre, c'est un dictionnaire dans lequel les mots sont rangés par chapitres, avec la traduction allemande en regard.

Le seul reproche que je ferai à ce livre, c'est qu'il n'y ait pas assez de chapitres consacrés à la conversation. Dans la prochaine édition, les auteurs feraient bien d'y ajouter quelques lettres concernant les demandes de places et les offres de jeunes commerçants, lettres qui intéressent beaucoup les jeunes gens.

En résumé, ce livre répond bien au but qu'il se propose et je ne peux que le recommander.

W. Nicolay, *Elementarbuch der französischen sprache für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen.* Otto Nemnich, verlag. Wiesbaden. 1901. 183 s. Geb. m. 2,50.

Monsieur Nicolay, maître à l'école de commerce de Pforzheim, vient de publier un livre à l'usage des jeunes commerçants qui veulent commencer l'étude du français. Lorsqu'un maître reçoit comme élèves de jeunes commerçants de quinze ou seize ans qui n'ont aucune idée de la langue française, il n'est peut-être pas embarrassé pour leur enseigner cette langue, mais ce qui le rend perplexe, c'est la méthode qu'il doit employer pour la leur enseigner avec toute la célérité que réclament ces élèves. En effet, ces jeunes gens ont peu de temps à leur disposition, et ils désirent surtout être en état de parler le français au bout de peu de temps. Il ne faut point songer à leur faire apprendre cette langue en se servant des livres de l'ancienne méthode; les phrases que l'on rencontre dans les grammaires faites pour cette méthode, ne répondent pas à ce qu'exigent les jeunes commerçants; «César passa le Rubicon», «Socrate mourut de la ciguë» et les autres phrases de la même couleur que l'on rencontre dans ces grammaires, ne font point l'affaire des jeunes gens désireux d'apprendre à parler le plus vite possible.

C'est ce que M. Nicolay a compris. Aussi, a-t-il composé un livre, inspiré de l'esprit de la nouvelle méthode, qui convient très bien au but qu'il se propose. Comme dans beaucoup d'autres livres composés par des adhérents de la nouvelle méthode, on y commence à s'exercer à parler tout en apprenant la grammaire. Les phrases y sont pratiques et bien choisies. Les morceaux de lecture sont simples et les difficultés sont offertes graduellement aux élèves.

Ce livre ne suffira point pour enseigner à fond le français, mais quand les élèves auront appris ce qu'il contient, ils posséderont un bagage grammatical et un vocabulaire assez considérable.

Je ne puis que recommander ce livre aux maîtres qui ont, pour élèves, de jeunes commerçants ayant peu de connaissances du français.

Dr. AYMERIC, *Correspondance commerciale française-allemande.* Paul Neff, verlag. Stuttgart. 1899. 204 s. Geb. m. 3,—.

Ce livre de M. le Dr Aymeric est assez complet. On y trouve un chapitre, le premier, consacré aux formes de la lettre; puis viennent les circulaires, les lettres relatives aux marchandises, aux payements, aux affaires de banque, aux informations et renseignements, etc.; en un mot, je crois qu'on peut y trouver des modèles de lettres pour toutes les opérations commerciales. En terminant, l'auteur donne divers modèles d'annonces telles qu'on peut les lire chaque jour dans les journaux français.

En face chaque lettre française se trouve la traduction allemande.

Les lettres sont écrites en bon français, et la traduction allemande rend bien le texte français, sans être servile. Enfin, ce livre est très maniable, son format permet de le mettre facilement dans sa poche, ce qui fait qu'on peut le consulter à tout moment.

Il convient très bien aux commerçants qui veulent se perfectionner dans la correspondance française et allemande ou qui veulent y trouver des modèles de lettres pour leur usage personnel.

Par contre, je ne recommanderais pas ce livre pour les écoles de commerce, car il ne contient ni questionnaire, ni exercices de conversation ou de rédaction.

CHAILLEY-BERT, *Pierre, le jeune commerçant.* Commenté par J. KAMMERER. Velhagen & Klasing. Bielefeld u. Leipzig. 1902. 100 s. M. —,90.

Dans les écoles françaises, il y a un certain nombre de livres de lecture, ayant pour but d'éclairer les enfants sur la profession qu'ils devront choisir plus tard ou sur les devoirs qu'ils auront à remplir; parmi ces livres, on trouve «Tu seras agriculteur», «Tu seras soldat» et «Tu seras commerçant»; ils ont été écrits pour la jeunesse française qui les lit avec intérêt. M. J. Kammerer a pensé avec raison, je crois, qu'ils pourraient intéresser la jeunesse allemande, et il vient de faire paraître, sous le titre de «Pierre, le jeune commerçant», un extrait de l'œuvre populaire de M. Chailley-Bert: «Tu seras commerçant».

Je viens de lire cet extrait, et je dois dire qu'il m'a plu. Il est d'une lecture facile, écrit en un français très pur et présenté sous une forme qui n'ennuie pas les enfants; il les initie aux opérations commerciales et aux devoirs du commerçant et leur fait connaître le fonctionnement des grands magasins et des sociétés coopératives. Tout cela est présenté d'une manière simple, sous forme de dialogue parfois.

Ce livre intéresse fort les élèves des écoles primaires de France

(de 10 à 13 ans environ). Reste à savoir s'il intéressera les jeunes écoliers allemands. Il ne faut pas songer à le mettre entre les mains des élèves allemands de 10 à 13 ans; ils ne sont pas assez avancés, en général, pour pouvoir le lire; quant aux élèves des classes supérieures, j'aurais peur que ce livre ne les intéressât pas assez, malgré sa valeur indéniable; c'est pourquoi je recommanderai de le mettre de préférence entre les mains des untertertianer, obertertianer et untersecundaner.

Ce livre est accompagné de deux fascicules, l'un contenant un vocabulaire et l'autre des remarques ou annotations. Ce dernier est divisé en deux parties; l'une, consacrée à la traduction et à l'explication des expressions idiomatiques, est excellente, mais pas assez complète à mon gré; quant à la seconde, qui a pour titre: «Leçons de choses», je n'en puis faire que les plus grands éloges; elle renferme, en un français clair et élégant, l'explication de différentes institutions et de différents mots.

Somme toute, je ne puis que dire du bien de ce livre et le recommander, surtout pour les écoles de commerce auxquelles il convient plus spécialement.

Le Nestour, *Correspondance privée française-allemande.* Paul Neff, verlag. Stuttgart. 1899. 178 s. Geb. m. 3,—.

Je n'aime point beaucoup les livres traitant de correspondance privée (*familien-briefsteller*) parce que, comme le dit M. Le Nestour, «le style est le miroir de l'âme», et que je trouve dangereux d'imiter les lettres qui sont contenues dans ces livres de correspondance. Il faut bien naturellement offrir quelques modèles de lettres françaises aux étrangers, mais quelques-unes des lettres que l'on rencontre dans ce volume de M. Le Nestour sont si peu naturelles, elles sont rédigées en un style si ampoulé que, malgré le talent de styliste de leur auteur, je suis embarrassé pour les recommander.

A qui recommander ce livre? Tout d'abord, il ne convient pas aux écoles. Quelques parties seraient, sans aucun doute, utiles aux élèves des écoles allemandes; dans le chapitre premier, la partie consacrée aux titres en français, à l'adresse et à la manière d'indiquer les titres sur l'adresse, contient tous les renseignements désirables et serait très instructive pour les enfants. Mais si nous passons au chapitre II qui traite des lettres de félicitations, nous trouvons tout d'abord quelques modèles de lettres d'un fils à ses parents; la première est conçue en ces termes: «Comme il n'y a personne au monde à qui je doive plus de reconnaissance et un plus tendre respect qu'à vous-même, je manquerais à tous mes devoirs si je ne vous donnais, au commencement de la nouvelle année, l'assurance de toute ma vénération et de ma profonde gratitude»; voici la traduction allemande qui se trouve en regard: *Da ich niemanden in der welt als euch zu grösserem danke und innigerer verehrung verpflichtet bin, so würde ich mich des schnödesten*

*undanks schuldig machen, wenn ich euch beim beginn des jahres nicht einen beweis meiner grössten hochachtung und meiner tief gefühlten dankbarkeit gäbe.* Tout cela est bien dit, en français et en allemand, et les autres lettres que l'on trouve dans ce livre sont tout aussi impeccables sous le rapport de la forme, mais ne trouvez-vous pas que ce n'est pas assez simple?

Si cependant vous trouviez ce commencement de lettre à votre goût, je vous conseillerais d'acheter ce livre de correspondance et de passer tout de suite à la page 146 où vous trouverez le modèle d'une lettre de reproches adressée à une jeune fille que l'on aime; je ne doute pas qu'elle ne vous plaise encore davantage.

Si M. Le Nestour avait été plus simple son livre serait excellent: il sait être simple quand il le veut, le chapitre consacré aux modèles de billets en est la meilleure preuve. Ce chapître est très intéressant et très pratique.

En résumé, ce livre ne convient pas aux écoles; mais les personnes désireuses de s'instruire en français et en allemand y trouveront, à part un certain nombre de lettres qui ont le défaut d'être écrites en un style ampoulé, des conseils pratiques excellents et des modèles de lettres d'une forme achevée.

Wilke-Dénervaud, *Anschauungsunterricht im französischen.* Verlag von Raimund Gerhard. Leipzig et Vienne. 1899. Chaque cahier m. —,45 avec une gravure et —,30 sans gravure.

J'ai sous les yeux trois cahiers de la série Wilke-Dénervaud pour l'enseignement du français par les yeux.

Deux de ces cahiers traitent: l'un de l'été et l'autre de l'hiver; comme ces 2 éditions n'ont subi aucun changement, je renvoie les personnes qui s'intéressent à cette œuvre, à la critique que M. le dr. Kron a fait paraître dans le 6e volume des *Neueren Sprachen*, à la page 74.

Quant au troisième cahier, qui a trait au tableau de l'automne, l'édition a été corrigée.

La description est écrite en bon français. Quelques morceaux détachés sont bien conçus, mais à la fin, nous trouvons un conte intitulé: «Le vilain petit canard» que je trouve trop difficile pour les enfants auxquels ce cahier est destiné. J'aurais préféré que ce conte fût remplacé par un questionnaire.

Fernand Herbert, *L'habitation; leçons de conversation française d'après le tableau de Hölzel.* Verlag von Emil Roth. Giessen. 1899. 80 pfg.; édition avec un tableau en couleur: 1 marc, y compris un lexique français-allemand.

Je viens d'étudier cette brochure de M. Fernand Herbert, professeur de langues vivantes à l'Ecole des hautes études commerciales de Paris. Dans la préface, l'auteur parle d'une innovation qu'il introduit dans l'impression de son livre; la dite innovation consiste à imprimer

les verbes en caractères gras, afin d'attirer l'attention des élèves. Je ne puis que féliciter M. Herbert de cette innovation; je dois dire que j'ai rencontré, en Allemagne, quelques auteurs de grammaire qui ont eu la même idée et qui l'ont déjà mise en pratique.

M. Herbert a apporté beaucoup de méthode dans la répartition des chapitres de son livre. Il étudie successivement: l'appartement, la chambre à coucher, la cuisine, la salle à manger, la fenêtre et les portes, la table, la pendule, etc.; en tout, le volume contient douze chapitres suivis d'un résumé. Viennent ensuite 4 poésies bien choisies de Laprade, Manuel et V. Hugo, une poésie de l'auteur lui-même sur les verbes neutres, 24 proverbes, un tableau de conjugaison des verbes être et avoir, un tableau synoptique de la conjugaison des verbes français et enfin un tableau des verbes irréguliers. Ce livre se termine par un lexique français-allemand.

Tout au commencement, mes yeux se sont portés sur une gravure représentant l'habitation; elle ne mérite pas de grands compliments; je ne la trouve pas assez claire et je recommanderais aux intéressés de se procurer la gravure en couleurs où tout est beaucoup plus distinct.

Si je passe maintenant à la rédaction du livre, je me fais le plus grand plaisir de reconnaître qu'il est très bien écrit; les phrases sont correctes, rien de trop, rien de moins; on reconnaît que l'auteur est bon pédagogue et qu'il sait enseigner sa langue aux étrangers; ses phrases conviennent très bien à ce but.

Les différents sujets sont traités par questions et par réponses.

Maintenant, à qui recommander ce livre?

Pour les écoles, je trouve que ce livre contient trop de choses. Chaque objet, chaque meuble, chaque plante, chaque personnage y est examiné et étudié à fond; si on voulait mettre ce livre entre les mains des élèves, son étude prendrait trop de temps; elle exigerait plus d'un semestre. Mais, ce livre est excellent pour aider le professeur à préparer sa leçon.

Je le recommanderais particulièrement aux étudiants, aux jeunes maîtres et aux instituteurs qui préparent le *Mittelschullehrer-examen*. Ils trouveront matière à s'exercer.

Je le recommanderais encore aux professeurs qui ont, parmi leurs élèves, des personnes déjà âgées.

En somme, c'est un très bon livre.

Lucien Génin et Joseph Schamanek, *Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel.* L'Appartement, avec une chromolithographie. Ed. Hoelzel, éditeur. Vienne. 1899. M. —,50.

Le tableau qui représente l'appartement est, comme tous ceux de Hoelzel, bien composé au point de vue pédagogique et au point de vue artistique. Il fournit au maître l'occasion d'exercer ses élèves sur beaucoup de faits journaliers de la vie de famille et sur les meubles dont se compose un appartement. Après avoir fait l'éloge de ce tableau,

je me permettrai d'en faire une petite critique. Il est, à mon avis, beaucoup trop surchargé, ainsi que tous les autres tableaux de la même série; il y a beaucoup trop d'objets; pour l'étudier complétement, deux années ne suffiraient pas pour une classe. Il est vrai qu'un bon maître sait tirer parti de tout et peut laisser de côté les choses qui ne l'intéressent pas ou dont l'étude l'entraînerait trop loin. Mais si les tableaux de Hoelzel contenaient moins d'objets, ils gagneraient beaucoup en clarté et personne ne s'en plaindrait. Je signale un défaut que j'ai eu l'occasion de remarquer maintes fois chez les maîtres; ils veulent connaître, dans une langue étrangère, les noms de certains objets ou de certaines parties d'un objet, alors qu'ils ne les connaissent pas dans leur propre langue. Jusque-là, il n'y a pas trop de mal, bien que ce soit quelque peu ridicule; mais il arrive qu'ils se laissent entraîner, dans leur classe, à parler sur ces menus détails et fatiguent les élèves inutilement.

J'ai déjà parlé du livre que M. Fernand Herbert a écrit sur «L'appartement». Ce tableau a trouvé aussi d'autres commentateurs, ce sont M. M. Lucien Génin et Joseph Schamanek. La chromolithographie qui se trouve dans le fascicule de ces derniers est bien meilleure que la gravure qui se trouve dans le livre de M. Herbert. Quant au texte lui-même, je me contenterai de dire que le livre de M. Herbert est beaucoup plus minutieux que le fascicule de M. M. Génin et Joseph Schamanek et que ce dernier conviendrait mieux pour les écoles. On trouve, dans l'œuvre de M. M. Génin et Schamanek: une description par demandes et par réponses, ainsi que des exercices de composition suivis de questions.

Les phrases y sont claires et simples, comme il convient à un ouvrage destiné aux élèves des écoles; je n'y ai rencontré que deux ou trois expressions qui ne m'ont pas plu et que je signale aux auteurs, dans l'espoir qu'elles seront changées dans la prochaine édition; les voici: «un porte-couteau» au lieu d'un chevalet; «elle nettoie la grille *des* cendres et des résidus de la veille» au lieu de: elle enlève, de la grille, les cendres et les résidus de la veille, ou bien: elle nettoie la grille en enlevant les cendres etc.; puis «elle puise avec une main de fer le combustible, etc.»; au lieu de cette main de fer, je mettrai tout simplement «une pelle».

D'ailleurs, cet ouvrage est très bon et je ne puis que le recommander.

*Frankfurt a. M.* H. Cointot.

# VERMISCHTES.

## ZU GERSCHMANNS AUFSATZ ÜBER DIE REFORM IM BETRIEB DER LEBENDEN SPRACHEN.

In heft 6 und 7 der *Monatsschrift für höhere schulen* ist ein umfangreicher artikel über die reform im betrieb der lebenden sprachen auf unseren höheren schulen von H. Gerschmann erschienen, der sich energisch *gegen* die reform wendet. Während aber gewisse, ein gleiches ziel verfolgende auslassungen den mangel an sachlichkeit durch persönliche angriffe und einen an das österreichische parlament erinnernden ton zu ersetzen suchen, hält sich der erwähnte aufsatz, wie bei dem charakter der *Monatsschrift* ja auch zu erwarten war, in anständiger form und ermöglicht dadurch ein eingehen auf den inhalt, der freilich nicht unbesprochen bleiben darf. Dies soll gewiss nicht durch „allgemeine redensarten und blossen appell an das vertrauen" geschehen, da aber G.s ausführungen, die er selbst als „nicht rein theoretisch" bezeichnet, in ihrem grössten teile doch theorie sind, so wird letztere auch in einer besprechung nicht gänzlich zu vermeiden sein. Die umstände, aus denen G. seine berechtigung, in dieser angelegenheit zu urteilen, herleitet, nehme ich auch für mich in anspruch, wozu noch kommt, dass ich seit jahren die reformmethode praktisch im unterricht erprobt habe. Auch eine grosse anzahl von ausländern habe ich nach derselben unterrichtet und dabei auch „merkwürdige erfahrungen gemacht", aber in ganz anderem sinne als G.

Um keinen zweifel über seine stellung zu lassen, bezeichnet G. gleich von vornherein die reform als eine tendenz, die zwar manches gute gewirkt hat (also doch!), die aber jetzt aufs nachdrücklichste zurückgewiesen werden muss, „da sie durch ihre übertreibungen einen sehr wichtigen zweig unseres unterrichts völlig zu zerrütten droht". Das lässt an deutlichkeit nichts zu wünschen übrig, es fragt sich nur, ob G. auch imstande gewesen ist, diese behauptungen zu beweisen, und zwar aus der praxis zu beweisen.

Er stellt für den neusprachlichen unterricht zwei ziele als möglich auf: 1. dass der abiturient sich englisch und französisch mündlich verständigen kann; 2. dass er angeleitet wird, das englische und französische als werkzeug zu wissenschaftlicher arbeit zu brauchen, und dass er bereits etwas von dem bildenden einfluss der beiden litteraturen kennen gelernt habe. Diese zwei ziele, meint er, schliessen sich aus, und nur das zweite ist durchschnittlich zu erreichen. Den beweis dafür versucht er, aber — er ist ihm nicht gelungen. Wenn er sich dabei auf seine eindrücke bei einem besuche der frankfurter reformschulen beruft, so ist dazu von vornherein zu bemerken, dass „reform des neusprachlichen unterrichts" und „frankfurter reformschulen" zwei grundverschiedene dinge sind, die an und für sich nichts weiter miteinander zu thun haben, als dass an einer der genannten schulen die neueren sprachen nach der reformmethode unterrichtet werden, während sich letztere an „reformschulen" teilweise gar nicht findet. Er hat denn auch, naturgemäss, vorwiegend bei dir. Walter hospitirt. Da bekennt er nun, dass die leistungen der schüler alle seine erwartungen übertroffen haben. Mehr kann man eigentlich nicht verlangen, denn das ist doch eine ganz unzweideutige anerkennung der reform, ihrer leistungen und erfolge. Aber da kommt der pferdefuss nach: „Ich bin aus sachlichen gründen verpflichtet, es unzweideutig auszusprechen, dass die frankfurter eindrücke nichts wesentliches von meinen ansichten entkräftet haben." Bevor er aber die gründe hiervon angibt, kommt erst eine theoretische auseinandersetzung, auf die ich kurz eingehen muss.

Dass die sprache etwas gesprochenes sei und daher vor allem ihre mündliche beherrschung angestrebt werden müsse, nennt er eine halbwahrheit; auch die schrift habe berechtigung. Gewiss, aber doch erst in zweiter linie, als ersatz des lebendigen wortes. Praktisch, meint er, kommt unter umständen allein die schrift für den lernenden in betracht; „wer nicht zu sprechen braucht, für den ist diese fertigkeit ganz nutzlos." Da haben wir den ausgesprochenen utilitarismus, der den reformern so häufig mit unrecht vorgeworfen wird. Ich brauche dagegen nur auf ein wort v. Sallwürks zu verweisen: *Nur wer eine sprache sprechen kann, versteht sie.* Das sprechen der sprache ist eben der grund, auf dem sich eine wissenschaftliche erkenntnis erst aufbauen kann; sonst muss letztere lückenhaft bleiben oder gar zu verkehrten ergebnissen führen. Gerade G.s erörterungen über die abweichungen der orthographie von der aussprache beweisen, dass von dem gesprochenen worte auszugehen ist: erst das ohr, dann das auge! Der laut ist das ursprüngliche; das zeichen dafür, der buchstabe, etwas hinzugekommenes. Wie sehr beim ausgehen vom buchstaben, ja sogar beim zu frühzeitigen hinzunehmen des orthographischen wortbildes die aussprache geschädigt wird, dafür haben wir beim unterricht vor der reform die abschreckendsten beispiele gehabt. Der schüler ist dann eben zu sehr geneigt, für das ihm bekannte zeichen den ihm aus seiner

muttersprache geläufigen laut einzusetzen, so dass schliesslich statt der französischen laute nur deutsche gesprochen werden, die mehr oder weniger (meist weniger!) ähnlichkeit mit jenen haben. Darauf scheint G. aber gar keinen wert zu legen, denn von der aussprache sagt er so gut wie gar nichts. Und das ist doch ein sehr wichtiger punkt der reform, der aber manchem etwas unbequem zu sein scheint.

Hinsichtlich der methode verwirft er die des altsprachlichen unterrichts (mittel zur formalen bildung, regelpauken) als ungeeignet für den betrieb der neueren sprachen, als „unnatur", und erkennt an, dass die reform den versuch gemacht hat, neue brauchbare formen für die durchführung ihrer bestrebungen zu finden; aber, meint er, sie hat sie nicht gefunden; die formen, also die methode, sind nach seiner ansicht nicht brauchbar, deshalb — kehren wir zu dem als unnatur bezeichneten verfahren zurück?! Den bereits oben gemachten einwurf, das sprechen schliesse eine wissenschaftliche bildung nicht aus, sucht er zu widerlegen. Er behauptet: beherrschung einer fremden sprache ist unmöglich. Er fühlt sich freilich selbst veranlasst, den ausdruck „beherrschen" näher zu betrachten; aber die ganze erörterung ist überflüssig. Welcher reformer will denn in der schule eine beherrschung der sprache erreichen? Einige fertigkeit innerhalb der gegebenen grenzen ist das ziel, und das ist zu erreichen, wenn auch „beherrschung" selbstverständlich ausgeschlossen ist. Man sage ja nicht: wenn das höchste nicht zu erreichen ist, dann lieber gar nichts! Die konsequenz würde dann doch sein, dass man überhaupt keine fremden sprachen lehren solle. Ein mittel, das vorgeschlagen worden ist, um besseres zu erreichen, nämlich die verwendung von ausländern als lehrer, wird von G. mit recht verworfen. Wenn auch ein fall von grosser ungeschicklichkeit eines solchen, den er anführt, für sich allein nichts beweist, so stimme ich doch seinen übrigen ausführungen in dieser beziehung zu. Ob aber der von ihm erwähnte russe, der von dem deutschen lehrer nichts gelernt hat, mit der übersetzungsmethode, der er sich dann zuwandte, mehr erreicht hat? Wir erfahren darüber leider nichts. Über die befähigung und besonders die vorbildung der neusprachlichen lehrer ist ja schon gar viel geschrieben und gesprochen worden; aber dass bei der heutigen vorbildung ein befriedigender betrieb ausgeschlossen sein soll, ist denn doch ein bisschen viel gesagt. Ins ausland muss der neuphilologe, nicht nur ein paar wochen, nicht nur einmal. Dass das geld kostet, ist klar, das ist aber kein grund, auf diese forderung zu verzichten. Doch genug darüber!

Dass ein schüler, der deutsch-französisch gelernt hat, schlimmer daran ist, als wenn er es gar nicht hat sprechen lernen, ist richtig. Das soll ja aber gerade durch das fernhalten des deutschen aus dem fremdsprachlichen unterricht vermieden werden; das französische soll nicht durch das fortwährende dazwischenkommen des deutschen geschädigt werden. Dazu empfiehlt sich ausserordentlich die anschauungs-

methode. G. ist anderer ansicht: er verwirft sie vollständig. Die formen der französischen sprache, so sagt er, seien ohne erklärung unverständlich, und dann sei die anschauungsmethode unbrauchbar, sie sei ein umweg. Gerade das gegenteil ist richtig. Bei dem anschauungsunterricht werden gegenstände, thätigkeiten u. s. w. unmittelbar in der fremden sprache benannt, ohne den umweg über das deutsche. Denkt der schüler auch im anfang unwillkürlich an die deutsche bezeichnung, so gewöhnt er sich doch nach und nach daran, mit dem geschauten gegenstand direkt den fremden ausdruck zu verbinden. Doch das sind sachen, bei denen eine theoretische erörterung nicht überzeugen kann; da muss die erfahrung sprechen, und die hat mir wenigstens die richtigkeit meiner ansicht bestätigt. Im anschluss an die zurückweisung der anschauung verwirft G. überhaupt auch den induktiven betrieb beim sprachunterricht; er bezeichnet ihn geradezu als „unfug". Nun, darauf brauche ich doch nicht weiter einzugehen; G. wird mit dieser ansicht wohl so ziemlich allein stehen, einige verknöcherte anhänger des alten grammatistischen unterrichts im lateinischen und griechischen vielleicht ausgenommen. „Erst die regel!" Wirklich? Ist die regel die hauptsache, der hauptzweck? Was hat denn der schüler von der regel? Das „pauken" von paradigmen nennt er selbst „öde", glaubt es aber nicht entbehren zu können. Und wie schön kann man die französischen verben in gesprächform, in frage und antwort, in umwandlungen u. s. w. üben, ohne zu pauken! Das hat er doch gewiss in Frankfurt auch gesehen. Vom wortschatz gilt ganz dasselbe. Kennt er Wendts büchlein darüber? Durch blosses konversiren, meint er, ohne buch, lässt sich der nötige wortschatz nicht erwerben. Woraus schliesst er denn, dass wir reformer den schülern überhaupt kein buch in die hand geben? Im ersten unterricht freilich nicht, aber doch nachher, je nach den umständen früher oder später. „Die jungen tragen nur, was sie schwarz auf weiss besitzen, getrost nach hause." Das wäre sehr traurig. G. denke nur an den deutschen unterricht; lässt er da alles nachschreiben, was er zur erklärung eines gedichtes oder dramas sagt? Beinahe komme ich auf den gedanken, dass er den unterricht wieder aus der schule in das haus verlegen, dass er aufgeben und abhören will. Hoffentlich irre ich mich.

Die wahrheit der äusserung, dass die schüler nicht mit besonderem vergnügen beim sprechen seien, muss ich entschieden bestreiten, nicht mit theoretischen gründen, sondern aus langer erfahrung. Zugegeben, dass vereinzelte kein grosses vergnügen daran finden; die werden aber an jedem andern betriebe noch weniger lust haben. Träge schüler gibt's überall; aber im ganzen bezeigen die schüler für das sprechen eine entschiedene vorliebe. Will man freilich etwa erst in den oberen klassen damit anfangen, so wird man auf widerstand stossen; darum beginnen die reformer auch gleich von vornherein damit. G. geht aber noch weiter: er erklärt, der unterricht könne sich nach der sprech-

methode überhaupt nicht fruchtbringend gestalten. Da geht's mir, wie ihm in Frankfurt; ich bin durch seine ausführungen nicht überzeugt worden, ebensowenig wie davon, dass daneben eine wissenschaftliche schulung nicht erreicht werden könne. Für die unteren klassen hat er nichts bewiesen; ebensowenig gelingt es ihm für die oberen. Seine beweisführung beruht dabei nicht etwa auf praktischer erfahrung, vielmehr ist sie zumeist eine indirekte: „Wenn das so wäre, dann müsste u. s. w.“ „Man wird“, meint er, „primanern doch nicht zumuten, dass sie lediglich in jeder stunde das monatsdatum angeben und immerfort herplappern: *je vais à la table* (!), *je prends la craie.*“ Das ist vollkommen meine ansicht, und der lehrer, der in prima keine anderen sprechübungen veranstalten kann, soll sich ruhig pensioniren lassen. Was soll denn aber da den gegenstand der konversation bilden? „Soll die ganze sache einen zweck haben, so müssten doch die abiturienten imstande sein, sich mit ausländern innerhalb desselben umkreises zu verständigen, in dem sie sich sonst deutsch zu unterhalten pflegen.“ Man sieht, wie G. aus einem extrem in das andere fällt. Dass die letztere forderung zu weit geht, ist jedem einsichtigen sofort klar. Es ist ja gar nicht die rede davon, dass der abiturient die fremde sprache „beherrschen“ soll; kein mensch stellt das als ziel der schule auf. Es soll aber sprechfertigkeit in den gegebenen grenzen erreicht werden, es soll die grundlage gelegt werden, auf der der schüler weiter bauen kann. Diesen grund suchen wir zu legen durch stufenweise fortschreitende sprechübungen, dadurch, dass in der französischen stunde möglichst nur französisch gesprochen wird, dass für die französische stunde die fremdsprache vorwiegend unterrichtssprache wird. Gerade das letztere aber findet G. undurchführbar. Das bild, das er sich von einer solchen stunde in prima macht, ist doch ein recht sonderbares. Nach ihm bietet eine lektürestunde so gut wie gar keine gelegenheit zum freien gebrauch der fremdsprache. „Geht das übersetzen (!) gut, so hat der lehrer in der fremden sprache nur zu sagen: Schlagen Sie das buch auf. Seite 40. (Übersetzt wird also bei geschlossenen büchern? Wissen die schüler nicht, auf welcher seite die aufgabe steht?) Lesen Sie lauter, langsamer, gut (!). Das wird nicht viel nützen und klingt bald etwas läppisch.“ Da bin ich einverstanden. „Gesetzt aber, die primaner übersetzen (!) schlecht, wie soll man dann eine bessere übersetzung auf französisch geben?“ Die frage soll vermutlich ironisch sein, ist aber dem ernste des gegenstandes nicht ganz angemessen. Ernsthaft gesagt: der lehrer, der bei der lektüre in prima weiter nichts zu sagen weiss, sei es auf französisch oder deutsch, als jene z. t. recht überflüssigen bemerkungen, und bei dem die ganze lektüre sich auf das übersetzen beschränkt, sollte vom unterricht in dieser klasse ausgeschlossen werden. Auf das übersetzen selbst komme ich noch zurück. Dass disziplinare angelegenheiten deutsch behandelt werden, versteht sich von selbst.

Es werden nun die mittel zur durchführung der sprechmethode einer kritik unterzogen. Von imitativer methode will G. nichts wissen. Er gibt zwar zu, dass nachahmung (das heisst doch imitation!) das einzige mittel sei, sätze in der fremden sprache zu bilden, meint aber, zur reproduktion fremder wörter und wendungen könne man auch durch das deutsche angeregt werden, man könne auch durch übersetzen fremde muster nachahmen; was man gegen das übersetzen aus dem deutschen vorbringe, sei haltlos. Was er zum beweise anführt, dass selbst bei leuten, die die fremde sprache einigermassen fertig sprechen, lücken eintreten, die unbewusst sofort durch worte der muttersprache ausgefüllt werden, so beweist das gar nichts. Bei der übersetzungsmethode ist von „lücken“ gar nicht die rede, da wird eben durchweg der umweg über die muttersprache genommen. Doch ich will nicht tausendmal gesagtes wiederholen, um einen beweis zu widerlegen, der gar nicht geführt ist; ich komme vielmehr zu seinen ausführungen über die lektüre ohne übersetzung. Diese wird von ihm aufs bestimmteste abgelehnt. Es sei unmöglich, zu wissen, ob der schüler den text verstanden habe; selbst bei der übertragung wisse man das nicht ohne weiteres. Letzteres ganz gewiss nicht! Wenn aber G. glaubt, nur durch die übersetzung verstehe der schüler den text, so irrt er sich. Richtig übersetzen kann er erst dann, wenn er den text verstanden hat, sonst übersetzt er eben falsch. Wird also übersetzt, so muss das verständnis des textes vorhergehen, dazu muss der schüler vorher gebracht werden. Und welchen zweck hat das übertragen nachher noch? Soll es zur vervollkommnung im deutschen dienen? Dazu ist der französische unterricht nicht da, abgesehen davon, dass vielmehr die deutsche sprache ungefähr ebenso misshandelt wird wie die fremde bei der übersetzung aus dem deutschen. Zur kontrolle soll es dienen! Ich habe nichts dagegen, wenn bei schwächeren schülern diese art von kontrolle dann und wann vorgenommen wird; im allgemeinen wird sie, bei genügender vorbesprechung, nicht nötig sein. Der fleiss und das selbständige arbeiten kann jedenfalls dadurch nicht festgestellt werden, denn wird übersetzt, so hat der lehrer gar keine garantie, dass bei der häuslichen vorbereitung keine gedruckten übersetzungen benutzt werden. Bei der behandlung des textes in der fremdsprache würde das dem schüler nichts nützen. Ein weiterer einwand ist der, dass bei der reformmethode mindestens so viel zeit gebraucht würde, wie bei der alten art. Das thut ja gar nichts, da der schüler dabei mehr lernt. Zugegeben wird auch von G., dass in einzelnen stunden sich diese methode mit glänzendem erfolge durchführen lässt; aber wie kommt er zu dem etwas überraschenden schlusse, dass für die verwendbarkeit dieses verfahrens im grossen damit doch rein gar nichts bewiesen sei? Was in einzelnen stunden möglich ist, warum soll das nicht in allen möglich sein? G.s *conclusio* ist nur ein verlegenheitsschluss, der nicht einmal theoretisch richtig ist. Dass manche den unterricht nicht so

geben können, beweist für die sache selbst doch auch nichts. Er selbst betrachtet das übersetzen in das deutsche nicht als die natürliche und nützlichste art des lesens, nicht als selbstzweck. Vielmehr fliessendes lesen eines fremden buches! Nun also! „Die schule kann diese fähigkeit nur vorbereiten," sagt er selbst; „aber — sie kann das nur durch übungen, die klares verständnis verbürgen; das wird aber dem lehrer nur durch die muttersprache verbürgt." Da haben wir wieder dieselbe unbewiesene behauptung, der ich einen anderen, durch lange praxis gestützten satz entgegenstelle: es lässt sich ohne übersetzung vollkommen klares verständnis erreichen. Das verfahren im einzelnen auseinanderzusetzen, würde hier zu weit führen. Als abschliessende leistung bezeichnet G. selbst „vielleicht eher gutes lesen des originals als elegante übersetzung". Er steht danach den reformern gar nicht so fern, wie er selbst glaubt.

Die „realien" verwirft er. Recht hat er insofern, als man auch darin zu weit gehen kann. Zieht man zu entlegenes hinein, so würden dadurch ja wohl alle möglichen sachlichen kenntnisse erworben, aber die aufmerksamkeit würde von dem thatsächlichen inhalte abgelenkt werden; und der inhalt, der zusammenhang des gelesenen ist doch mit der erwerbung praktischen könnens die hauptsache. Damit ist nun aber nicht gesagt, dass man überhaupt keine realien treiben soll. Vielleicht will sich G. ja auch nur gegen die übertreibung wenden.

Zum schluss kommt G. noch einmal auf seine erfahrungen in Frankfurt zu sprechen; und das ist gut, da er bis hierher doch fast nur theoretische einwendungen gemacht hat. Gewiss arbeiten die frankfurter schulen, wenigstens zum teil, unter günstigen bedingungen. Aber dass die reformmethode des neusprachlichen unterrichts (die ja mit den frankfurter schulen als solchen nichts zu thun hat) in kleinen städten nicht anwendbar sei, ist doch eine etwas kühne behauptung. Der ort meiner thätigkeit hat kaum 4000 einwohner. Inwiefern gerade im osten die verhältnisse besonders ungünstig sind, kann ich nicht beurteilen; ich wüsste aber nicht, woran das liegen sollte. Dass die leistungen in den unteren klassen günstiger erscheinen, als in den oberen, hat er selbst erwartet. Das hängt mit so vielen äusseren umständen zusammen, wie neueintritt anders vorbereiteter u. s. w., dass es gar nicht zu verwundern ist. „Bis quarta und tertia hin wissen die kinder (in der Musterschule) ihren kleinen sprachvorrat sehr glatt und schlagfertig anzuwenden." Aber auch die schüler der sekunda und prima „wussten sich ohne zweifel verständlich zu machen, wie sie auch verstanden; ich bin überrascht gewesen über das erreichte". Damit bestätigt G. doch den erfolg der methode in einer weise, die mehr sagt als alle seine theoretischen erörterungen. Wenn er hinzufügt: „aber von völlig fliessendem und mühelosem konversiren war auch auf der höchsten stufe doch keine rede", so lässt sich nur wiederholen, dass das auch gar niemand verlangen will und kann, dass das in dieser

weise gar nicht ziel und zweck des unterrichts ist, noch sein kann. Das nach seinem eigenen geständnis erreichte ist alles, was wir anstreben, und was man bei gutem willen und hingebung an die sache auch erreichen kann. Ohne mühe geht's freilich nicht; das unterrichten nach der alten methode ist entschieden für den lehrer bequemer.

Es sind nun nur noch ein paar einzelheiten zu berühren. Dass bei der reformmethode auch viel geschrieben wird, ist ihm aufgefallen; aber das widerspricht durchaus nicht den „theoretischen voraussetzungen", im gegenteil. Nur im anfangsunterricht ist der buchstabe fernzuhalten, und auch nachher noch gilt immer der satz: erst das ohr, dann das auge; womit doch nicht gesagt ist, dass letzteres ausgeschlossen sein soll. Dass G. sich gegen die reichliche verwendung der wandtafel ausspricht, muss wunder nehmen; die ausgedehnte benutzung der tafel ist doch etwas, was nicht nur von der neusprachlichen reform gefordert wird, sondern für jeden unterricht selbstverständlich ist. Noch einen schwerwiegenden einwurf macht er: dass die sprechmethode interessanter sei als die alte, sei in Frankfurt nicht bewiesen. Worauf er diese ansicht stützt, weiss ich nicht, aber das kann ich versichern, dass meinen schülern die „sprechmethode" viel interessanter ist als die alte, was viele schüler, die beides kennen gelernt haben, bezeugen. Dass in Frankfurt doch glänzende resultate erreicht werden, ist ihm offenbar etwas in die quere gekommen; aber da er es nicht leugnen kann und will, so führt er es nochmals auf „ausnahmeverhältnisse" zurück und erklärt, die reformmethode sei ungeeignet zur verallgemeinerung. Durch seine ausführungen hat er weder theoretisch noch praktisch den beweis dafür erbracht. Anderswo, wo man nicht unter ausnahmeverhältnissen arbeitet, geht's eben auch. Dass der lehrer dabei mehr angestrengt wird, ist wahr, aber um das auszugleichen, gibt es ein ganz anderes mittel als die reformmethode über bord zu werfen, mit der doch in der that mehr erreicht wird als mit der alten: man setze die pflichtstundenzahl herab!

Ich hoffe, in meinen ausführungen ebenso sachlich geblieben zu sein, wie Gerschmann. Ist er durch mehrtägigen besuch der frankfurter schule nicht überzeugt worden, so kann er es mir nicht übel nehmen, wenn ich durch seine erörterungen auch nicht von ihm veranlasst werden kann, meine auf langer erfahrung beruhende überzeugung zu ändern. Dass also dem „unfug" der reformmethode ein ende gemacht werden müsste, ist in keinem punkte bewiesen. Ich hoffe, dass sie vielmehr, trotz des ansturmes von Königsberg und Danzig her, immer mehr festen fuss fassen wird.

*Weilburg.* A. GUNDLACH.



## DIE REFORM DER HÖHEREN SCHULE IN FRANKREICH, INSBESONDERE DIE REFORM DER NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTSMETHODE.

Am 1. oktober d. j. ist die von minister Leygues unter beihülfe und zustimmung der kammer entworfene neuorganisation des höheren schulwesens durch seinen amtsnachfolger herrn Chaumié in die praxis eingeführt worden. Jetzt nun, wo das erste quartal der neuen ordnung sich zu ende neigt, hat letzterer dem *Conseil supérieur* in dessen zweiter sitzung (dienstag den 9. dezember) mitteilungen gemacht über die aufnahme, welche die Lsche neuorganisation im lande gefunden hat.[1] Die *Débats* gaben von diesem vortrag nachstehenden bericht:

*Deux mois à peine se sont écoulés depuis la rentrée, a-t-il dit, et, sans doute ce n'est guère encore qu'une impression qui a pu être recueillie; mais déjà cette impression permet de dissiper certaines craintes et certaines préventions.*

*Les familles ont paru beaucoup plus désireuses d'être éclairées sur le fonctionnement de cette organisation nouvelle qu'inquiètes ou alarmées. Elles n'ont par tardé à se rendre compte de la souplesse et des avantages des nouveaux programmes. D'une manière générale, la réforme a éte acceptée.*

*Le choix fait par les élèves entre les deux divisions du premier cycle*[2] *et les diverses branches du second*[3] *est de nature à rassurer les craintes qu'éprouvaient les partisans des études classiques.*

*Les lettres n'ont point été désertées; et sans que les autres sections soient abandonnées, la section «latin-sciences» semble à première vue devoir être celle qui réunira le plus d'écoliers.*

*Il est trop tôt encore pour apprécier les résultats de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes; mais je puis dire que, convaincus ou résignés, tous les professeurs l'appliquent avec conscience. Nous en attendons les meilleurs effets.*

*La confiance persistante des familles dans l'Université s'est affirmée d'éclatante façon à la rentrée dernière (1 oct.). Jamais le nombre de nos élèves ne s'était accru dans des proportions pareilles. Nos lycées et collèges de garçons, nos lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles ont vu augmenter leur population de plus de 5000 élèves.*

*Nulle constatation me pourait être plus agréable, et je suis heureux de vous en faire part.*

Uns interessiren von diesen auslassungen des ministers vor allem absatz 3 und 4 einerseits, absatz 5 andererseits.

---

[1] Vgl. *N. Spr.* X, s. 507 ff. *D. red.*

[2] *Durée 4 ans. Division A* mit, *division B* ohne lat. u. griech.

[3] *Durée 3 ans. Section A: Grec-latin. B: Latin-langues vivantes. C: Latin-sciences. D: Sciences-langues vivantes.*

Die erstgenannten zwei absätze sind für uns bezw. die über kurz oder lang bevorstehende deutsche unterrichtsreform aus dem grunde lehrreich, weil sie eine bereits in Schweden gemachte erfahrung bestätigen, nämlich die, dass die eltern dort, wo man ihnen durch einrichtung der drei unterrichtslinien (gymnasium, realgymnasium, oberrealschule — altgymnasium, übergangsgymnasium, zukunftsgymnasium) an einer jeden anstalt sowie durch gleichheit der berechtigungen wirklich freie wahl lässt, sich mit einer art sichern instinkts dem übergangsgymnasium (realgymnasium) zuwenden. Und wenn man, wie in Frankreich, das realgymnasium von untersekunda einschl. ab (*second cycle*) in *latin-sciences* und *latin-langues* spaltet, so ist es nur natürlich und verständig, dass das publikum die letztere linie bevorzugt: neuere sprachen und naturwissenschaften[1] bilden mit jedem tage mehr die unerlässliche grundlage höherer allgemeinbildung, wie die gleich unerlässliche voraussetzung für höhere wissenschaftliche studien jeder art; aber zur not kann man in späteren jahren immer noch eher neuere sprachen nachholen als naturwissenschaften. Besser scheint mir natürlich das deutsche system, das realgymnasium nicht zu spalten.

Um das in absatz 5 gesagte zu würdigen, um zu verstehen, wie es möglich ist, dass die gesamte fachlehrerschaft eines grossen landes willig eine plötzlich *par ordre du mufti* verfügte methode annimmt, die unendlich viel mehr arbeit und geistige elastizität verlangt als die frühere, muss man eine reihe von thatsachen in betracht ziehen, auf deren wichtigste ich mir gestatte nachstehend hinzuweisen.

1. Die *méthode directe,* um den amtlichen französischen ausdruck für unsere reformmethode zu gebrauchen, ist nicht ganz das *novum* im neusprachlichen unterricht Frankreichs, als welches sie auf den ersten blick erscheint. Schweitzers reformlehrmittel hatten bereits in den letzten jahren eine recht erfreuliche verbreitung gefunden und wirkten in vorzüglichem sinne vorbereitend. Auch der direkte regirungseinfluss hatte sich doch bereits so stark im neueren sinne geltend gemacht, dass ich bei meinem winteraufenthalte in Frankreich 1901/2 in allen unteren und mittleren klassen der *lycées* von Montpellier und La Rochelle gewisse züge der reformmethode in übung fand, wie z. b. chorsprechen, chorsingen, gebrauch Hölzelscher bilder, vorbereitete und improvisirte konversation u. dergl., und doch befand sich an diesen schulen auch nicht *ein* reform-enthusiast, und wohl nur einer, der sich als entschiedener anhänger der neueren unterrichtsweise bekannt hätte. Man gab eben nur willig dem zuge der zeit und dem bereits deutlich

[1] Dass auch im *neuen* französischen lehrplan mathematik als hülfswissenschaft die naturwissenschaften als hauptwissenschaft mit der stundenzahl überwuchert, ist m. e. auf nationale eigenart zurückzuführen. Die franzosen bekunden auf allen gebieten eine merkwürdige vorliebe für die abstraktion gegenüber der konkreten erfassung.

kundgegebenen willen nach, war aber in den oberen klassen noch dadurch behindert, dass beim bakkalaureatsexamen immer noch übersetzungen statt freier arbeit gefordert wurden.

2. Das unterrichtsministerium hat sehr geeignete massnahmen getroffen, um die fachlehrerschaft über geist, ziele und mittel der direkten methode aufzuklären. Ich rechne hierher a) das ministerielle zirkular vom 15. november 1901, b) die betreffenden abschnitte des amtlichen *Plan d'études et Programmes d'enseignement* — lehrplan und lehraufgaben — von 1902 (Paris, imprimerie et librairie classiques, Delalain Frères 115, Boulevard St. Germain, 1902), c) den vom *inspecteur général* herrn Firmery am 23. oktober 1902 in der Sorbonne gehaltenen vortrag über *La Méthode directe et son application*, abgedruckt in der novembernummer der *Revue de l'Enseignement des langues vivantes*. Mit hülfe dieser drei ganz vorzüglichen quellen kann sich jeder eine völlig klare vorstellung verschaffen über das, was das wesen der direkten methode ausmacht, und was somit das ministerium von ihm verlangt.

3. Die beiden ministerialräte, herr Firmery (für deutsch) und herr Hovelacque (für englisch), welchen auch sonst von anfang bis zu ende des jahres keine andere aufgabe gestellt ist als förderung des neusprachlichen unterrichts, reisen augenblicklich im land herum, von einem *lycée* und *collège* zum andern, um in fachkonferenzen noch weiter aufklärend über den willen der zentralbehörde zu wirken, etwaige widerstrebende zu gewinnen und gleichgiltige anzuregen.

4. Diese zwei ministerialräte aber, mit ihrem ausschliesslichen interesse für den neusprachlichen unterricht, sind nicht nur gegenwärtig damit beschäftigt, die gesamte fachlehrerschaft des landes in die gesichtspunkte der direkten methode einzuführen, sondern sie überwachen auch fortgesetzt die willigkeit und geschicklichkeit des einzelnen lehrers in ihrer anwendung. Etwa aller drei jahre muss letzterer einen besuch des ministeriellen fachmannes erwarten, der vermöge seiner überlegenen beherrschung des lehrgegenstandes sowie seiner intimen vertrautheit mit der lehrweise der besten methodiker des landes sich in einer vorzüglichen lage befindet, um etwaige ungeschicklichkeiten oder nachlässigkeiten einzelner zu beurteilen und zu korrigiren.

5. Hat so in Frankreich der minister spezielle fachmännische aufsichtsbeamte zur verfügung, so liegt andererseits der unterricht selbst auch viel mehr in fachmännischen händen als bei uns. In Deutschland muss der fachmann vielfach in den *beiden* modernen sprachen unterrichten, und ausserdem ist er auch noch vielfach aus lokalen gründen genötigt, dankbarlichst die mithülfe des theologen oder mathematikers der anstalt beim neusprachlichen unterricht anzunehmen. In Frankreich aber unterrichtet der lehrer für deutsch eben nichts als deutsch und der für englisch nichts als englisch, und ein nichtfachmann kommt ihm nicht nur nicht in seinem unterricht dazwischen, sondern nicht einmal in sein klassenzimmer: ein be-

stimmter raum ist ebenso für den deutschen oder englischen unterricht reservirt, wie ich an der universität Montpellier ein auditorium speziell für die geographischen vorlesungen vorbehalten und ausgestattet fand.

Ausserdem haben aber diese lediglich für eine sprache in anspruch genommenen fachlehrer wöchentlich nicht mehr als 12—16 (17) stunden zu geben. Man kann also ausnahmsweise auch einmal einige jahre lang eine aussergewöhnliche kraftanstrengung verlangen und braucht es nicht etwa zu machen wie unsere regirung, die bei einführung des neuen bürgerlichen gesetzbuchs sich bereit erklärte, alle älteren herren, welche die mühe scheuten, sich in das neue fachbuch einzuarbeiten, auf fünf jahre mit vollem gehalt zu pensioniren.

Ich meine nun, wenn man alle diese dinge in betracht zieht, so wird man keine mühe haben, minister Chaumié glauben zu schenken, dass, *convaincus ou résignés, tous les professeurs appliquent la méthode directe avec conscience.*

Ich schliesse mit einem satz aus dem reformprojekt des unterrichtsministers vom 15. oktober 1900, welcher die stellung der französischen unterrichtsverwaltung zu unserer fachfrage in sehr glücklicher weise zu präzisiren scheint:

*L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique.*

*Rendsburg (Holstein).* H. KLINGHARDT.

---

## DIE REFORM IN SCHWEDEN.

Die nachstehende übersetzung gibt einen bericht im stockholmer *Aftonblad* vom 22. dezember 1902 wieder:

„Adjunkt dr. Edw. Österberg am Neuen gymnasium zu Stockholm hatte mit erlaubnis seiner zuständigen vorgesetzten letzten sonnabend (20. dez.) mittags 12 uhr in einem der lehrsäle seiner anstalt eine art vorstellung arrangirt mit denjenigen schülern der vierten klasse (untertertia), die er seit wiederbeginn der schule (1. sept.) im *englischen* unterrichtet hat und zwar nach der sog. *direkten* oder *imitativen* methode[1], d. h. derjenigen methode, die ihm, wie man sich aus dem damals geführten öffentlichen schriftenwechsel erinnern wird, auf antrag des direktors vom schulkuratorium für seinen unterricht verboten wurde.

„Das kuratorium hat indes jetzt endlich herrn dr. Österberg erlaubnis erteilt, diese methode in sämtlichen abteilungen, wo er unterrichtet, anzuwenden.

„Bei der vorgestrigen vorführung nun trat eine geradezu staunenswerte sicherheit der schüler zu tage, und zwar vor allem in der aus-

[1] Der schwedische text hat das wort *imitativ*.

sprache und in flüssiger konversation, wobei noch in betracht zu ziehen ist, dass die klasse aus knaben im alter von 12—13 jahren bestand, die mit englisch erst seit dem 1. september angefangen haben. ‚Diese probelektion liefert darum einen schlagenden beweis', so schreibt dem *Aftonlad* einer der bei derselben anwesenden fachmänner, ‚von der allseitigen vortrefflichkeit der durch dr. Österberg unter so viel persönlichen unannehmlichkeiten am Neuen gymnasium eingeführten methode.'

„Davon legte auch auf kompetenterer seite die zufriedenheit und das interesse zeugnis ab, welches die 20—30 lehrer der neueren sprachen, vertreter fast sämtlicher höherer lehranstalten der hauptstadt, ganz sichtlich bekundeten. Doch war auch eine anzahl anderer zuhörer anwesend, die durch zufall kenntnis von der bevorstehenden probelektion erhalten hatten.

„Wir wollen hoffen, dass sich eine derartige vorführung wiederholen und dass eine bezügliche bekanntmachung dem grösseren interessirten publikum die kenntnis davon vermitteln möge."

*Rendsburg.* H. KLINGHARDT.

---

## ERWIDERUNG.

Herr dr. H. Schmidt, Altona-Ottensen, unterzieht in heft V der *N. Spr.*, 1902, seite 307, die in den neueren ausgaben der Velhagen-Klasingschen schulausgaben verwandte aussprachebezeichnung einer kritik, gegen die mir als dem für die gewählten zeichen verantwortlichen leiter ein paar bemerkungen gestattet seien:

1. Er hält ein zeichen für *halbe* länge in schulbüchern für „höchst überflüssig". Darüber kann man verschiedener meinung sein. Sämtliche mitarbeiter, z. b., der einzigen grossen sammlung, die neben der unseren noch einheitliche zeichen hat, unterscheiden gleich uns z. b. *paix* von *tête* einerseits und *secte* andererseits;

2. Er „protestirt" dagegen, dass diese zeichen für halbe länge für die auslautenden vokalzeichen in *pas, paix, beau* u. s. w. verwandt werden. Sollte das *Dictionnaire* von Hatzfeld-Darmesteter-Thomas schon bis nach Ottensen gedrungen sein, so verweise ich einfach auf dieses buch, dem wir trotz anderer auffassung seitens von uns hochgeschätzter deutscher phonetiker folgen zu können glauben. Zu „protestiren" hätte m. e. herr Schmidt doch nur ein recht, wenn er auf diesem, wie mir scheint, noch unsicheren gebiete durch irgend eine leistung sicherheit geschaffen hätte;

3. Ist auch der *ou*-laut der kürze wegen „deutsches" *u*, der *ü*-laut „französisches" *u* genannt worden, so hat bisher noch niemand angenommen, dass damit etwas über die besonderheit des französischen *u* gesagt werden solle;

4. „Wenig sorgfalt" sieht herr S. darin, dass wir für *sois* und *suis*

dasselbe zeichen *w* verwenden. Wer schon etwas länger phonetik treibt, wird doch wohl von dem „anderen" nicht glauben, dass ihm auch bei der geringsten sorgfalt der unterschied entgangen sein könnte. Ich hatte in der that für *suis* ein *ẅ* oder *ɥ* (das meint S. wohl mit dem *y*-laut) vorgeschlagen, und jedem mitarbeiter steht es frei, dies zeichen zu wählen. Der schüler wegen folgte ich dem rate, nur *ein* zeichen für *zwei* laute zu wählen, die doch mehr gemeinsames (konsonantischer charakter, bilabial) als trennendes (palatal resp. guttural) haben. Ich hielt das für nicht schlimmer, als wenn die phonetik für *j* in *bien* und *pied* selbst in wissenschaftlichen büchern nur *ein* zeichen gibt.

Es gibt auch in der kritik ein mehr und minder von „sorgfalt". Einen mangel an sorgfalt sehe ich darin, vorwürfe zu erheben, bevor man sich reiflich überlegt hat, ob nicht auch abweichende meinungen auf erwägungen beruhen.

*Berlin.* Dr. THEODOR ENGWER.

## ANTWORT.

1. Ein zeichen für halbe länge halte ich nach wie vor für die praxis des schulunterrichts für überflüssig.

2. Auslautende vokale sind im französischen kurz, wie die phonetik lehrt, oder fast kurz, wie Beyer hinzufügt.

3. Französisches *u* ist mit deutschem *u* nicht identisch.

4. *Sois* und *suis* haben so verschiedene laute, dass *dasselbe* zeichen für beide laute zu falscher aussprache führen muss. Mit *y meine* ich nicht *ɥ*, sondern es liegt ein druckfehler vor.

Ob ich meine besprechungen mit sorgfalt abfasse, mögen die unbeteiligten leser entscheiden. Einer *reiflichen überlegung* bedurfte es allerdings im vorliegenden falle für mich nicht.

*Altona-Ottensen.* Dr. H. SCHMIDT.

## DEUTSCHE ZENTRALSTELLE FÜR FREMDSPRACHLICHE REZITATIONEN.

Aus dem kürzlich versandten plane der 5. rezitationsreise des herrn R. Delbost aus Paris, der 14. in der reihe der bis jetzt organisirten reisen, die unter teilnahme von bereits mehr als 78000 schülern und über 200 höheren schulen stattgefunden haben, seien hier die folgenden etappen abgedruckt, da vielleicht manche leser der *N. Spr.* die günstige gelegenheit benutzen wollen:

*Januar 1903.*

13. Burgsteinfurt. — 14. Solingen. — 15. Lippstadt und Paderborn. — 16. Herford. — 17. Oldenburg. — 19. Altona. — 20. Rostock. — 21. frei. — 22. Hildesheim. — 23. Nordhausen. — 24. bis 28. Mühlhausen i. Th. — 29. Schmalkalden. — 30. Oschatz. — 31. Pirna.

*Februar.*

1. Reichenberg i. B. — 2. Zittau. — 3. Breslau. — 4. Ratibor. — 5. Troppau. — 6. frei. — 7. bis 10. Prag. — 11. Leitmeritz. — 12. frei. — 13. bis 16. Nürnberg, 15. Fürth. — 17. Bamberg. — 18. u. 19. München. — 20. Augsburg. — 21. Rosenheim. — 23. u. 24. Ludwigsburg.

Am ende der reise, also vom 25. februar ab, liessen sich unschwer noch einige andere städte des südens oder westens anfügen.

Anmeldungen zu der für märz 1903 angekündigten rundreise des herrn Alphonse Scheler werden noch bis anfang februar von unterzeichnetem angenommen.

*Leipzig,* Prof. M. Hartmann.

---

## VORLESUNGEN ÜBER PRAKTISCHE PHONETIK IN LIVERPOOL.

Unter den auspizien des *Technical Instruction Committee* der stadt Liverpool veranstaltet der bekannte phonetiker dr. R. J. Lloyd (University College) zunächst für lehrer der neueren sprachen einen spezialkursus von vorlesungen über praktische phonetik, folgenden inhalts. 1. *Method and Use of the Course.* — 2. *Vocal Organs and Phonetic Apparatus.* — 3. *The Mother Tongue.* — 4. *Vowels of French and German.* 5. *Consonants of French and German.* — 6. *Combined Speech in French and German.* — Mit jeder vorlesung ist *work in class* verbunden. W. V.

---

## PHONETISCHES AUS AMERIKA.

Die nachfolgenden mitteilungen werden für die leser unserer zeitschrift von interesse sein:

*Arrangements are being made for a phonetic survey of the United States under the direction of Prof. E. W. Scripture of Yale University. A special railway car will be equipped with a gramophone laboratory and will be sent to different parts of the country. The records will be made in a new way and the originals will be carefully preserved. Duplicates will be furnished to the libraries. During the coming summer the car will be used to collect the rapidly disappearing languages of the American Indians.* (Wie wir ferner erfahren, hat die *Carnegie Institution* die untersuchungen prof. Scriptures in der experimentellen phonetik durch eine stiftung von 1600 doll. für das jahr 1903 unterstützt.)

*

*The section of "Allgemeine Phonetik" in Vollmöller's "Jahresbericht" has been placed permanently in charge of Prof. Scripture of Yale University.* (Der bearbeiter dieser abteilung war seither prof. Koschwitz in Königsberg.) W. V.

---

## FERIENKURSUS FÜR AUSLÄNDERINNEN IN OXFORD 1903.

Ein *Vacation Course for Foreign Women Students* wird in Oxford vom 2. bis 29. juli 1903 abgehalten. Daran teilnehmende damen finden aufnahme in dem schöngelegenen frauen-college St. Hilda's Hall. Die vorlesungen und übungen werden auf den vormittag verlegt; der nachmittag bleibt frei zur besichtigung der colleges und der umgebung (auch grössere ausflüge nach Blenheim, Stratford etc. sind in aussicht genommen); der abend wird durch besprechungen, gemeinsame lektüre (Tennyson, Shakespeare) u. dgl. ausgefüllt. Die leitung übernimmt Mrs. Burch, der als *Vice-Principal* Miss L. Jowitt (Somerville College) zur seite steht. Auch engländerinnen können an dem kursus teilnehmen. Die kosten betragen für den ganzen kursus einschliesslich der pension 11 *l.*, oder wenn eine zweite dame das zimmer teilt, 9 *l.*, ohne pension 4 *l.* Die vorlesungen umfassen folgende gegenstände: ENGLISH LITERATURE. *Wordsworth and Coleridge* (4 *lectures*); *Keats* (2); *Shelley* (2). E. de Selincourt, Esq., M. A. — *C. Kingsley* (2); *M. Arnold* (2). W. M. Childs, Esq., M. A. — *Macaulay, Carlyle, Scott, Lamb* (4). Miss Ph. Sheavyn, M. A. — *Two great modern Poets: Tennyson and Browning* (2). Miss M. L. Lee. — *R. L. Stevenson* (2); *T. Hardy* (1); *J. M. Barrie* (1). Miss L. Jowitt. — ENGLISH LANGUAGE. *Constituent Elements of the English Language* (4). Mrs. Joseph Wright. — ENGLISH PRONUNCIATION. *The Physiology of Speech* (4). G. J. Burch, Esq., M. A., F. R. S. — EDUCATION. *T. Arnold, the great Headmaster* (1). A. Sidgwick, Esq., M. A. — *The position of Women Students in the University.* Miss Rogers. — *Organization of the Teaching Profession* (1). Miss A. J. Cooper. — *English High Schools for Girls* (1). Mrs. E. Woodhouse. — HISTORY. *The part played by Oxford in English History.* J. Wells, Esq , M. A. — *The Reign of Queen Victoria* (4). W. M. Childs, Esq. — Übungen: *English Pronunciation.* G. J. Burch, Esq. (*First stage:* laute und betonung; *second stage:* modulation, rhythmus des satzes etc.) — *Special Poems of Tennyson and Browning.* Miss M. L. Lee. — *Modern English Grammar* (satzbau; *analysis* und *parsing*; zwei klassen: *elementary* und *advanced*). Miss S. M. Francombe. — Auskunft erteilt Mrs. Burch, 28, Norham Road, Oxford. W. V.

## BERICHTIGUNG.

S. 464 ist z. 3 *1837* statt *1839*, z. 9 *1840* statt *1848* zu lesen, worauf prof. Suchier uns freundlichst hinweist.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND X. FEBRUAR 1903. Heft 10.

# DIE REFORM DES HÖHEREN UNTERRICHTS IN FRANKREICH.[1]

Das bestreben, den jugendunterricht den vielseitigen anforderungen, welche das moderne leben an den menschen stellt, anzupassen, hat, ebenso wie bei uns in Deutschland während der letzten jahrzehnte, so auch in Frankreich neuerdings wiederum zu einer umgestaltung des höheren schulwesens geführt, nachdem eine reform desselben bereits im jahre 1890 erfolgt war. Es ist für uns von hohem interesse, die grundzüge der neuesten reform des höheren unterrichts jenseits der Vogesen kennen zu lernen.

Nach dem gesetz vom 31. mai 1902 soll sich der unterricht in den höheren lehranstalten Frankreichs (*l'enseignement secondaire*) an einen vierjährigen elementarunterricht (*l'enseignement primaire*) anschliessen, eine dauer von 7 jahren haben und sich aus 2 *cycles* zusammensetzen, einem ersten von 4 und einem zweiten von 3 jahren.[2] Innerhalb des ersten zyklus können die schüler zwischen zwei abteilungen (*divisions*) wählen;

---

[1] 1) *Plan d'études et Programmes complets de l'Enseignement secondaire.* 5e édition. Paris, Nony et Cie. — 2) *Programme des Examens du nouveau Baccalauréat de l'Enseignement secondaire.* Paris, Nony. — 3) May, *Frankreichs schulen.* 2. aufl. Leipzig, Teubner, 1901. — 4) Vuibert, *La Réforme de l'Enseignement secondaire expliqué aux familles.* Paris, Nony, 1902. — 5) Schön, *Die bevorstehende reform des höheren schulwesens in Frankreich. Deutsche rundschau*, oktober 1902. S. 137 f. — 6) Heinzig, *Die schule Frankreichs.* Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselring, [1902].

[2] Vgl. die umstehende tabelle.

| | Latein | | | Lateinlos |
|---|---|---|---|---|
| *Premier Cycle (4 ans)* | *Sixième A* | | | *Sixième B* |
| | *Cinquième A* | | | *Cinquième B* |
| | *Quatrième A (Latin, grec)* | *Quatrième A (Latin)* | | *Quatrième B* |
| | *Troisième A (Latin, grec)* | *Troisième A (Latin)* | | *Troisième B* |
| | *Certificat d'études secondaires.* | | *Pour les élèves qui renoncent à l'étude du latin* → Section D | |
| *Etude du grec.* | *Section A (Latin-Grec)* | *Section B (Latin-Langues)* | *Section C (Latin-Sciences)* | *Section D (Sciences-Langues)* |
| *Second Cycle (3 ans)* | *Seconde A* | *Seconde B* | *Seconde C* | *Seconde D* |
| | *Première A* | *Première B* | *Première C* | *Première D* |
| | *Philosophie A* | *Philosophie B* | *Mathématiques A* | *Mathématiques B* |
| | *Baccalauréat* | | | |

in der ersten ist das lateinische vom ersten schuljahre an (*classe de sixième*) obligatorisch, während das griechische vom dritten schuljahr an (*classe de quatrième*), jedoch nur als wahlfreies unterrichtsfach, beginnt. In der anderen abteilung wird weder latein noch griechisch gelernt und dieser ausfall durch eine stärkere betonung des französischen, der exakten wissenschaften und des zeichnens ausgeglichen. Nach beendigung einer dieser beiden abteilungen soll der schüler eine *abgeschlossene* bildung erhalten haben, über welche ihm ein zeugnis ausgestellt werden kann (*certificat d'études secondaires du premier degré*).

Diejenigen schüler, welche die schule weiter besuchen sollen, können nun, ihren neigungen und ihrem späteren berufe entsprechend, zwischen vier verschiedenen *sections* wählen: *latin-grec*, *latin-langues*, *latin-sciences* und *sciences-langues*, d. h. in der ersten sektion überwiegen die alten sprachen, in der zweiten ist das lateinische mit den neueren sprachen verbunden, in der dritten mit den exakten wissenschaften, in der vierten endlich bilden die neueren sprachen mit den exakten wissenschaften (ohne latein) den schwerpunkt. In diese vierte sektion können auch diejenigen schüler übertreten, welche zwar im ersten zyklus latein getrieben kaben, aber die beschäftigung mit dieser sprache nicht fortzusetzen wünschen. Für diejenigen schüler, welche den ersten zyklus beendigt haben, jedoch keine bakkalaureatsprüfung ablegen wollen, wird ein besonderer zweijähriger praktischer kursus (*cours d'études*) in einer bestimmten zahl von höheren lehranstalten eingerichtet werden, in dem, den örtlichen verhältnissen entsprechend, die neueren sprachen und die exakten wissenschaften gelehrt werden sollen. Das programm dieser kurse, welche erst nach 1903 beginnen werden, ist jedoch noch nicht veröffentlicht worden. Es ist noch hinzuzufügen, dass die vier sektionen natürlich nur in den grösseren lehranstalten vollständig eingerichtet werden können und auch dann immer in der weise, dass die schüler in den mehreren sektionen gemeinsamen lehrstunden kombinirt werden.

Diesen vier unterrichtszweigen entsprechen ebenso viele verschiedene arten des *baccalauréat*, doch werden von jetzt an

diese vier arten von abgangszeugnissen vollständig *gleichberechtigt* sein, was damit begründet ist, dass die schulzeit für alle schüler von derselben dauer ist, und dass der wegfall des einen faches in der einen sektion immer durch stärkere betonung eines anderen faches in einer anderen sektion ausgeglichen wird.

Nach diesem allgemeinen überblick wollen wir die zahl der unterrichtsstunden und die pensen der einzelnen klassen näher betrachten. Der dem *enseignement secondaire* zu grunde liegende elementarunterricht besteht aus den *classes enfantines, préparatoires* und *élémentaires*; die *classes préparatoires* zerfallen in zwei *années préparatoires* (oder *dixième* und *neuvième*), die *classes élémentaires* in die *classe de huitième* und die *classe de septième.* Die unterrichtsfächer und ihre stundenzahl ersieht man aus der folgenden tabelle.

| | DIVISION PRÉPARATOIRE | | DIVISION ÉLÉMENTAIRE |
|---|---|---|---|
| | *1re Année préparatoire (ou 10e)* | *2e Année préparatoire (ou 9e)* | *Classes de Huitième et de Septième* |
| *Français* . . . . . . . . . | 9 | 7 | 7 *heures* |
| *Instruction morale et civique* | — | — | — |
| *Langues vivantes* . . . . . | — | 2 | 2 |
| *Écriture* . . . . . . . . . . | $2^1/_2$ | $2^1/_2$ | 1 |
| *Petits récits historiques* . . | 1 | 1 | 3 { *Histoire et Géographie* |
| *Géographie* . . . . . . . . | $1^1/_2$ | $1^1/_2$ | |
| *Calcul* . . . . . . . . . . . | 3 | 3 | 4 |
| *Leçons de choses* . . . . | 1 | 1 | 1 |
| *Dessin* . . . . . . . . . . . | 1 | 1 | 1 |
| *Chant* . . . . . . . . . . . | 1 | 1 | 1 |
| | 20 | 20 | 20 *heures* |

Die stundenzahl der beiden zyklen des *enseignement secondaires* veranschaulicht die folgende übersicht.

## Premier cycle.

### *Classe de Sixième.*

| | *Division A* | *Division B.* |
|---|---|---|
| *Français* | 3 | 5 *heures* |
| *Latin* | 7 | 1 |
| *Langues vivantes* | 5 | 5 |
| *Histoire et géographie* | 3 | 3 |
| *Calcul* | 2 | 4 { *(dont 1 heure de dessin géometrique)* |
| *Sciences naturelles* | 1 | 2 |
| *Dessin* | 2 | 2 |
| | 23 | 22 *heures* |

### *Classe de Cinquième.*

| | | |
|---|---|---|
| *Français* | 3 | 5 *heures* |
| *Latin* | 7 | 1 |
| *Langues vivantes* | 5 | 5 |
| *Histoire et géographie* | 3 | 3 |
| *Calcul* | 2 | 4 |
| *Sciences naturelles* | 1 | 2 |
| *Dessin* | 2 | 2 |
| | 23 | 22 *heures* |

### *Classe de Quatrième.*

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Morale* | 1 | *Morale* | 1 |
| *Français* | 3 | *Français* | 5 |
| *Latin* | 6 | *Comptabilité* | 1 |
| *Grec* | 3 (*facult*) | *Langues vivantes* | 5 |
| *Langues vivantes* | 5 | *Histoire et géographie* | 3 |
| *Histoire et géographie* | 3 | *Mathématiques* | 4 |
| *Mathématiques* | 1 + 1 *facult.* | *Physique et chimie* | 2 |
| *Sciences naturelles* | 1 | *Dessin* | 3 |
| *Dessin* | 2 | | |
| | 22 + 4 *facult.* | | 24 |

*Classe de Troisième.*

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Morale* | 1 | *Morale* | 1 |
| *Français* | 3 | *Français* | 4 |
| *Latin* | 6 | *Droit usuel* | 1 |
| *Grec* | 3 *facult.* | *Langues vivantes* | 5 |
| *Langues vivantes* | 5 | *Histoire et Géographie* | 3 |
| *Histoire et géographie* | 3 | *Mathématiques* | 3 |
| *Mathématiques* | 2 + 1 *facult.* | *Physique et chimie* | 2 |
| *Dessin* | 2 | *Sciences naturelles* | 1 |
| | | *Comptabilité* | 1 |
| | | *Dessin* | 3 |
| | 22 + 4 *facult.* | | 24 |

DEUXIÈME CYCLE.

*Classe de Seconde.*

| | *Section A.* *Grec-Latin* | *Section B.* *Latin-Langues viv.* | *Section C.* *Latin-Sciences* | *Section D.* *Sciences-Langues viv.* |
|---|---|---|---|---|
| *Français* | 3 | 3 | 3 | 3 |
| *Latin* | 4 | 4 | 4 | — |
| *Grec* | 5 | — | — | — |
| *Histoire moderne* | 2 | 2 | 2 | 2 |
| *Histoire ancienne* | 2 | 2 | — | — |
| *Géographie* | 1 | 1 | 1 | 1 |
| *Langues vivantes* | 2 | 7 [1] | 2 | 7 [1] |
| *Mathématiques* | 1 | 1 | 5 | 5 |
| *Physique et chimie* | 1 | 1 | 3 | 3 |
| *Exercices pratiques de sciences* | — | — | 2 | 2 |
| *Dessin* | 2 | 2 | 2 + 2 [2] | 2 + 2 [2] |
| *Géologie (12 conférences d'une heure)* | — | — | — | — |
| | 23 | 23 | 26 | 27 |

[1] 3 stunden für die schon vorher erlernte sprache, und 4 für die neu hinzukommende zweite.

[2] 2 stunden für geometrisches zeichnen.

*Classe de Première.*

| | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|
| *Français* | 3 | 3 | 3 | 3 |
| *Latin* | 3 | 3 | 3 | — |
| *Exercices complémentaires de latin* | 2 | 2 *fac.* | — | — |
| *Grec* | 5 | — | — | — |
| *Hist. moderne* | 2 | 2 | 2 | 2 |
| *Hist. ancienne* | 2 | 2 | — | — |
| *Géographie* | 1 | 1 | 1 | 1 |
| *Langues vivantes* | 2 | 7 | 2 | 7 |
| *Mathématiques* | 1 | 1 | 5 | 5 |
| *Physique* | 1 | 1 | — | — |
| *Physique et chimie* | — | — | 3 | 3 |
| *Exercices pratiques de sciences* | — | — | 2 | 2 |
| *Dessin* | 2 *fac.* | 2 *fac.* | 2 + 2 | 2 + 2 |
| | 22 + 2 *fac.* | 20 + 4 *fac.* | 25 | 27 |

*Classes de Philosophie et de Mathématiques.*

| | *Philosophie* | | *Mathématiques* | |
|---|---|---|---|---|
| | A | B | A | B |
| *Philosophie* | 8 h. pend. un semest.<br>9 h. pend. un semest. | 8 h. pend. un semest.<br>9 h. pend. un semest. | 3 | 3 |
| *Grec-Latin* | 4 *fac.* | — | — | — |
| *Latin* | — | 2 *fac.* | — | — |
| *Langues vivantes* | 2 *fac.* | 3 | 2 | 3 |
| *Histoire* | 3 | 3 | 3 | 3 |
| *Mathématiques* | 2 | 2 | 8 | 8 |
| *Physique et chimie* | 3 | 3 | 5 | 5 |
| *Histoire naturelle* | 2 | 2 | 2 | 2 |
| *Exercices pratiques de sciences* | — | — | 2 | 2 |
| *Dessin* | 2 *fac.* | 2 *fac.* | 2 + 2 *fac.* | 2 + 2 *fac.* |
| *Hygiène (12 conférences d'une heure)* | — | — | — | — |
| | 18 1/2 + 8 *f.* | 21 1/2 + 4 *f.* | 27 + 2 *f.* | 28 + 2 *f.*[1] |

[1] Wie steht es mit turnen und spiel? Und wie ist ein vergleich der gesamtstundenzahl mit der bei uns üblichen zu ziehen? *D. red.*

Wir wenden uns jetzt zur verteilung der *pensen* in den einzelnen unterrichtsfächern. Nach beendigung der *classes préparatoires* und *élémentaires* sollen die schüler ihre *französische* muttersprache fliessend lesen und schreiben können, die elementargrammatik beherrschen und die hauptregeln der interpunktionslehre kennen, fabeln und einfache gedichte auswendig gelernt haben, diktirtes orthographisch schreiben und auch beschreibungen und einfache briefe abzufassen imstande sein. Der *moralunterricht* beschränkt sich auf das lesen moralischer erzählungen und erklärung der begriffe *citoyen, soldat, armée, patrie; commune, canton, département, nation.* Der *geschichtsunterricht* behandelt die geschichte Frankreichs von den ältesten zeiten bis zum kriege von 1870/71, woran sich eine vergleichung der grenzen Frankreichs im jahre 1815 mit denen im jahre 1871 (!) anschliessen soll. Die *erdkunde* gibt die allgemeinen geographischen begriffe sowie die elementare geographie Frankreichs. Es soll auch nicht unterlassen werden, auf die grossen forschungsreisen hinzuweisen, wie z. b. auf die entdeckungen des Kolumbus, Livingstones, Stanleys, Nansens oder Nordenskjölds. Der *rechenunterricht* führt bis zum dezimalsystem, den brüchen, der regel de tri und der einfachen zinsrechnung. Das kopfrechnen soll besonders geübt werden. Der *anschauungsunterricht* (*leçons de choses*), welcher nur mündlich sein darf, behandelt handwerk und gewerbe, brennmaterial, metalle, verkehrsmittel, einteilung der zeit, tiere, pflanzen, baustoffe, luft, wasser und die bodengestaltung.

Betrachten wir nun den lehrplan des eigentlichen *enseignement secondaire*, und zwar zunächst das *französische.* Die grammatischen regeln sollen durch den gebrauch, also induktiv gefunden werden; von der *classe de quatrième* ab soll auch die historische grammatik, jedoch in massvoller weise, berücksichtigt werden. Von der *classe de troisième* an benutzen die schüler einen gedruckten abriss der französischen litteraturgeschichte. Die französischen schriftsteller des mittelalters werden in allen klassen im auszuge gelesen und in modernes französisch übertragen, besonders die *Chanson de Roland* (in der *classe de cinquième B*). Von den älteren geschichtsschreibern erwähnt der lehrplan Villehardouin, Joinville, Froissart und Commines,

von den schriftstellern des 16. jahrhunderts Marot, Ronsard, du Bellay, d'Aubigné und Régnier. Eine besondere berücksichtigung erfährt das 17. jahrhundert. Von Corneilles werken ist der *Cid*, *Horace* und *Cinna* angeführt; von Racine *Esther*, *Athalie*, *Britannicus*, *Iphigénie*, *Les Plaideurs*; von Molière *L'Avare*, *Le Bourgeois Gentilhomme* und *Les Femmes Savantes*; ferner Boileau (*Lutrin*, *Satires*, *Épîtres*, *Art poétique*), Bossuet (*Oraisons funèbres*), Pascal (*Pensées*, *Provinciales*), La Bruyère (*Caractères*); natürlich auch La Fontaines fabeln. Aus dem 18. jahrhundert soll Voltaires *Charles XII* und *Siècle de Louis XIV* behandelt werden, eine auswahl aus Rousseaus schriften, besonders seine *Lettres à d'Alembert sur les spectacles*, auszüge aus Diderot, Fénelon (*Lettre à l'Académie*), Montesquieu (*Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*, auszüge aus *Esprit des lois*), sowie proben aus den briefen und memoiren des 17. und 18. jahrhunderts. Aus der neueren zeit werden Chateaubriand, die hauptwerke Lamartines, Victor Hugo und die grossen geschichtsschreiber des 19. jahrhunderts, besonders Michelet, angeführt. Aus diesem kanon wählen die lehrer in jedem jahre mehrere schriftsteller für die lektüre aus.

Die *lateinische* lektüre beginnt in der *classe de sixième* mit der *Epitome historiae graecae* und mit *De viris illustribus urbis Romae*. Daran schliessen sich die schriftsteller Nepos, Phaedrus, Zäsar (*Bellum gallicum*), Zizero, welcher viel gelesen wird, Q. Kurtius, Vergil, Ovids *Metamorphosen*, Sallust, Livius, Tazitus, Horaz, Seneka, Lukrez, die briefe von Plinius d. j., römische dramatiker und eine anthologie römischer dichter.

In den *griechischen* stunden werden zuerst in der *classe de quatrième A* fabeln Äsops gelesen, später auszüge aus Luzian, dann Xenophon und Herodot.

Eine ganz besondere würdigung haben im neuen lehrplan die *neueren sprachen* gefunden, welche, kurz gesagt, nach der reformmethode (*la méthode directe*) gelehrt werden sollen. Der von der schule abgehende schüler soll imstande sein, sich ihrer im praktischen leben oder für litterarische studien oder für die technik zu bedienen. Der unterricht in den neueren sprachen zerfällt in drei perioden. In der ersten (*classe de sixième* und *cinquième*) beschränkt sich der unterricht auf die

gewöhnung des ohres und der sprachwerkzeuge, und die schüler werden gewöhnt in der fremden sprache zu *sprechen*. Während der zweiten periode (*classe de quatrième* und *troisième*) lernen sie *lesen* und *schreiben*, während der dritten (zweiter zyklus) erschliesst sich ihnen, durch das mittel der lektüre, die kenntnis des fremden landes, seiner bewohner und der fremden litteratur. Auf besonders gründliche einübung der aussprache und der betonung wird mit nachdruck hingewiesen, anschauungsbilder werden zur erwerbung des wortschatzes empfohlen. Das elementarlesebuch soll stofflich so angeordnet sein, dass der lernende vom nächsten zum ferneren schreitet; der unterricht soll also mit dem schulzimmer beginnen, dann die zahlen, das wetter, den menschlichen körper, das haus und die familie, das landleben, die stadt und schliesslich die natur im allgemeinen behandeln. Die *schriftlichen* arbeiten haben während der ersten periode der spracherlernung nur eine untergeordnete bedeutung. Sie bestehen zunächst lediglich in der abschrift der vokabeln und der paradigmen; dann kann der lehrer grammatische übungen anstellen lassen, fragen zur beantwortung diktiren und zusammenhängende diktate geben, welche nachher in der fremden sprache zu buchstabiren sind. Schliesslich schreiben die schüler kleine in der klasse erzählte geschichten nieder. Während der zweiten periode wird die unterhaltung aus einer künstlichen eine natürliche. Lehrer und schüler bedienen sich während der ganzen unterrichtsstunde der fremden sprache. Den stoff zur unterhaltung liefert besonders die lektüre, doch wird auch auf den *internationalen schülerbriefwechsel* als ein mittel, anregung zum sprechen zu bieten, hingewiesen. Der text der lektüre soll in der fremden sprache erklärt werden; auch sollen die schüler zur privatlektüre angehalten werden, welche in der klasse kontrollirt wird. Die schriftlichen arbeiten auf dieser stufe sind zunächst diktate, dann nacherzählungen und zuletzt aufsätze (erzählungen und briefe). Von zeit zu zeit können auch her- und hinüber-übersetzungen angefertigt werden, jedoch nur für eine gründlichere einübung der grammatik. Wie sehr der *praktische* gebrauch der neueren sprachen betont wird, sieht man auch daraus, dass statt des lesebuches auch eine *zeitung* gestattet wird, jedoch unter der

bedingung, dass alle schüler der klasse auf dieselbe abonnirt sind. In der dritten periode soll der ganze unterricht nur in der fremden sprache erteilt werden. Für die freien schriftlichen arbeiten sind *ein*sprachige wörterbücher gestattet. Die grundlage der lektüre können, neben den schriftstellern, periodische zeitschriften bilden, damit der schüler möglichst viel gelegenheit habe, das leben, die kultur, die geschichte und die litteratur des fremden volkes kennen zu lernen.

Das sind die leitenden gedanken, welche für den unterricht in den neueren sprachen von jetzt an in Frankreich massgebend sein sollen. Leider gibt der amtliche lehrplan, ausser diesen allgemeinen bemerkungen, noch keine besonderen anweisungen für die verteilung des stoffes oder die wahl der schriftsteller.

Das *geschichtspensum* der *classe de sixième A* umfasst das altertum, das der *classe de cinquième* das mittelalter und den beginn der neueren zeit, das der *classe de quatrième* die neuere zeit. Der dreissigjährige krieg und die kriege Ludwigs XIV. sollen nicht ausführlich vorgetragen werden, sondern es sollen nur einzelne hauptthatsachen ausgewählt werden. In der *classe de troisième* wird die neueste geschichte behandelt, besonders auch die regirung und die verfassung Frankreichs im 19. jahrhundert. In der *classe de seconde, première* und *philosophie* wird die alte und neuere geschichte noch einmal eingehender vorgetragen, auch mit berücksichtigung der länder ausserhalb Frankreichs, und zum schluss gibt der lehrer ein bild unserer gegenwärtigen zivilisation.

Die *erdkunde* beginnt mit allgemeinen begriffen, an welche sich die geographie Amerikas, Australiens, Asiens, Afrikas und Europas und endlich Frankreichs und seiner kolonien anschliesst. Im zweiten zyklus folgen dann die grossen entdeckungen, die stellung der erde im weltall, der mensch und die menschliche kultur und zuletzt eine eingehendere besprechung Frankreichs.

Das pensum im *rechnen* und in der *mathematik* ist das folgende:

*Classe de sixième A*: kopfrechnen, brüche, dezimalzahlen.

*Cinquième*: metrisches system, regel de tri, zins- und rentenrechnung, buchstabenrechnung, gleichungen ersten grades.

*Quatrième*: geometrie, bis zur winkelmessung.

*Troisième*: arithmetik, bis zu den quadratwurzeln. Algebra, positive und negative zahlen. Geometrie, bis zu den regelmässigen vielecken.

(In den B-klassen ist das pensum umfangreicher.)

*Seconde A*: geometrie, inhalt der vielecke und des kreises. Algebra, gleichungen ersten grades.

*Première A*: algebra, gleichungen zweiten grades. Geometrie im raume, die ebene, oberfläche und inhalt der körper. Kosmographie, unser sonnensystem.

Das umfangreiche pensum der *classe de philosophie A* führt bis zum rechnen mit unendlich kleinen grössen, während das pensum der *classe de mathématiques* (*A* und *B*) selbstverständlich ein bedeutend grösseres ist.

*Physik* beginnt in der sektion A erst in der *classe de seconde* (schwere, gleichgewicht der flüssigkeiten und der gase, wärme). Der unterricht auf dieser stufe soll einfach und praktisch sein, da die schüler hier nur die einfachsten und wichtigsten naturgesetze kennen lernen und verstehen sollen. In der *classe de première A* folgt optik und elektrizität, in der *classe de philosophie A* mechanik, akustik, optik und elektrizität. In derselben reihenfolge, nur eingehender, wird der physikalische unterricht in sektion B behandelt, wo er in der *classe de quatrième* beginnt.

Ein unterricht in der *chemie* findet in A nur in der *classe de philosophie* statt, während derselbe in B bereits in der *classe de quatrième* beginnt.

Die *beschreibenden naturwissenschaften* sind so eingeteilt, dass in der *classe de sixième* (*A*, *B*) zoologie, in der *classe de cinquième A* botanik, in der *quatrième A* geologie, in der *cinquième B* botanik und geologie durchgenommen wird. Für die *classe de troisième B* ist biologie und anatomie vorgeschrieben (verdauung, atmung, blutumlauf, tierische wärme, nervensystem, bewegungsorgane). In der *classe de seconde* sind 12 vorträge (*conférences*) über geologie angesetzt, in den *classes de philosophie* und *mathématiques* (*A*, *B*) ist das pensum tier- und pflanzen-anatomie und

physiologie, sowie 12 einstündige vorträge über hygiene (wasser, luft, nahrungsmittel [besonders die *alkoholischen* getränke], körperliche bewegung, ansteckende krankheiten, wohnung, haustiere). Für den botanischen und geologischen unterricht werden ausflüge des lehrers mit seinen schülern sehr empfohlen, und ausserdem für alle zweige des naturwissenschaftlichen unterrichts experimentirübungen, welche die schüler unter anleitung des lehrers vorzunehmen haben.

In der *classe de troisième B* ist wöchentlich eine stunde unterricht im *kaufmännischen rechnen* und eine stunde in der *bürgerkunde* (öffentliches recht: öffentliches stimmrecht, verwaltung des staates, rechtspflege, kriminalrecht. — Bürgerliches recht: person und familie, besitz, erbrecht).

Der unterricht in der *moral*, welcher schon bei dem elementarunterricht erwähnt worden war, wird in den *classes de quatrième* und *troisième* (*A*, *B*) wieder aufgenommen. Er besteht in passender lektüre, in erzählungen des lehrers und methodischen unterhaltungen, „welche geeignet sind, die dem moralischen gefühl günstigen gefühle zu stärken und die entgegengesetzten neigungen zu bekämpfen“.

Der lehrer spricht über die aufrichtigkeit, den mut, die rechtschaffenheit, die güte, selbsterziehung, gegenseitige unterstützung, gerechtigkeit, die familie, den beruf, die nation, den staat und seine gesetze, humanität und individuelle freiheit. Das bild eines guten bürgers bildet den abschluss dieses unterrichts, welcher später in der *classe de philosophie* als *philosophischer* unterricht seine letzte wissenschaftliche vertiefung erhält.

Die *psychologie* umfasst das geistige leben des menschen, die affekte und den willen. Die *logik* zerfällt in formale logik, einteilung der wissenschaft, methode der mathematischen, der natur- und der moralwissenschaft. Die *moral* wird eingeteilt in persönliche, häusliche, soziale, bürgerliche und politische moral. Die letztere behandelt zum schluss die demokratie, sowie die bürgerliche und politische freiheit. Bei der persönlichen und sozialen moral soll der lehrer nicht unterlassen, auf die verderblichen folgen des alkoholgenusses (moralische erniedrigung, schwächung der rasse, elend, selbstmord, ver-

brechen) hinzuweisen. Den abschluss des philosophischen unterrichts bildet die *metaphysik,* welche von der materie, der seele und von gott handelt.

Als philosophische schriftsteller werden genannt: Plato, Aristoteles, Epiktet, Markus Aurelius, Lukrez, Seneka, Bacon, Descartes, Pascal, Malebranche, Spinoza, Leibnitz, Hume, Condillac, Montesquieu, Rousseau, Kant (grundlage zu einer metaphysik der sitten, prolegomena), Jouffroy, A. Comte, Cl. Bernard, Stuart Mill und Spencer.

Dieses sind die grundzüge des neuen *enseignement secondaire.* Es fragt sich nun, ob dasselbe in seiner neuen gestalt wirklich einen fortschritt bedeutet und besser den anforderungen des modernen lebens entspricht als das frühere. Werfen wir zu diesem zweck einen blick auf den lehrplan des alten *enseignement secondaire,* wie es seit der reform vom jahre 1890 bis jetzt in Frankreich bestanden hat (vgl. die nebenstehende tabelle), und vergleichen wir es mit dem neuen lehrplan. Beiden gemeinsam ist auf einem gemeinsamen unterbau die gabelung bei der *classe de sixième,* früher in ein *enseignement classique* und ein *enseignement moderne*, jetzt entsprechend in die beiden „*divisions*“ *A* und *B*, eine lateinabteilung und eine lateinlose. Während jedoch früher die *division de grammaire* die *classe de sixième, cinquième* und *quatrième*, die *division supérieure,* die *classe de troisième* bis zur *philosophie* bezw. *classe de première* umfasste, tritt jetzt an stelle dieser ziemlich äusserlichen scheidung eine strenge trennung in die beiden zyklen, von denen schon der erste eine *abgeschlossene* bildung den aus der *classe de troisième* abgehenden schülern gewähren soll. (*L'ensemble des matières du programme peut se distribuer de telle sorte que l'élève quittant le lycée à l'issue de la Troisième ait appris autre chose que des commencements et emporte un bagage de connaissances, modeste sans doute, mais formant* UN ENSEMBLE COMPLET EN SOI *et utilisable.* Vuibert, a. a. o. s. 7). Während ferner früher eine weitere gabelung des *enseignement classique* oder *moderne* nicht mehr eintrat, zeigt jetzt bereits der erste zyklus eine trennung in griechen und nichtgriechen, und der zweite zyklus sogar eine gruppirung der unterrichtsfächer nach vier verschiedenen gesichtspunkten (*A, B, C, D*), je nachdem der schüler die alten

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">classique</th><th colspan="3">moderne</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Division de grammaire</td><td colspan="2">Sixième . . . 11 ans</td><td colspan="3">Sixième . . . . . . 10 à 11 ans</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cinquième . . 12</td><td colspan="3">Cinquième . . . . . . 11 à 12</td></tr>
<tr><td colspan="2">Quatrième . . 13<br>(Certificat d'études)</td><td colspan="3">Quatrième . . . . . . 12 à 13</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Division supérieure</td><td colspan="2">Troisième . . 14</td><td colspan="3">Troisième . . . . . . 13 à 14<br>(Certificat d'études)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Seconde . . . 15</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Rhétorique<br>(Baccalauréat classique, 1<sup>re</sup> partie).</td><td colspan="3">Seconde<br>(Bacc. de l'enseignement moderne, 1<sup>re</sup> partie).</td></tr>
<tr><td>Philosophie<br>(Bacc. classique<br>2<sup>e</sup> partie, 1<sup>re</sup> série).</td><td colspan="2">Mathématiques élémentaires<br>(Bacc. classique 2<sup>e</sup> partie, 2<sup>e</sup> série). | (Bacc. moderne 2<sup>e</sup> partie, 3<sup>e</sup> série).</td><td>Première<br>(Sciences)<br>(Bacc. moderne<br>2<sup>e</sup> partie, 2<sup>e</sup> série).</td><td>Première<br>(Lettres)<br>(Bacc. moderne<br>2<sup>e</sup> partie, 1<sup>re</sup> série).</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Mathématiques spéciales<br>(Écoles polytechnique, centrale etc.)</td><td></td></tr>
</table>

sprachen besonders treiben oder das lateinische mit den neueren sprachen oder mit den exakten wissenschaften kombiniren oder ganz ohne den ballast der alten sprachen nur exakte wissenschaften mit den neueren sprachen zusammen lernen will — eine mannigfaltigkeit von kombinationen, bei der jede individuelle neigung des schülers berücksichtigung finden kann, und die sich ganz erheblich von dem einseitigeren alten lehrplan unterscheidet. Jetzt können alle diejenigen schüler, welchen die erlernung der alten sprachen schwierigkeit macht, oder welche sie für ihr späteres leben nicht brauchen, dieselben einfach bei seite lassen und doch ihren weg bis zum *baccalauréat* machen, als eine *armée du travail*, wie sie der frühere unterrichtsminister M. Leygues genannt hat (Vuibert, a. a. o. s. 8), während die schüler der sektion A, welche latein und griechisch treiben, eine geistesaristokratie, eine *élite éclairée et libérale* bilden sollen, denn der minister war der ansicht, dass der französische geist „seine unvergleichliche klarheit und feinheit und seinen moralischen einfluss auf die anderen völker" gerade dem studium der alten sprachen verdanke, und dass dieses daher in Frankreich nicht vollständig vernachlässigt werden dürfe.

Bei diesen vielen unleugbaren vorzügen des neuen *enseignement secondaire*, welches in seiner vielseitigkeit allen neigungen des individuums, allen örtlichen bedürfnissen und allen anforderungen des lebens rechnung tragen will, sind einige schwierigkeiten doch nicht immer leicht zu umgehen. Schon in der *classe de neuvième* beginnt eine fremde neuere sprache, und zwar steht die wahl offen zwischen deutsch, englisch, spanisch und italienisch. Die eltern müssen schon hier, wo der junge erst etwa 8 jahre alt ist, sich entscheiden. Das spanische hat nur für den südwesten Frankreichs und das italienische nur für den südosten einige bedeutung, während die wahl zwischen deutsch und englisch eigentlich von dem künftigen lebensberufe des schülers abhängt, da die kenntnis des deutschen für Saint-Cyr und die *Ecole polytechnique*, des englischen für die *Ecole navale* gefordert wird. Ist diese frage entschieden worden, so stehen die eltern bald wieder vor einem schweren entschluss. Wenn nämlich der junge nach der *classe*

*de sixième* versetzt wird, so fragt es sich, ob er in die lateinabteilung oder in die lateinlose übergehen soll, und nach der *classe de cinquième A*, ob er griechisch lernen soll oder nicht. Alles das sind folgenschwere entschlüsse, welche in einem so jugendlichen alter des schülers wohl nicht immer leicht sind und unter umständen eine gewisse unruhe und unsicherheit in den bildungsgang des schülers bringen können.

Jedoch nicht nur im gesamtaufbau der schule, sondern auch in den *einzelnen unterrichtsfächern* unterscheidet sich der neue lehrplan nicht unwesentlich von dem alten, am meisten in den *neueren sprachen.* Während man früher von der *classe de sixième* bis zur *philosophie* des *enseignement classique* den neueren sprachen 16 stunden wöchentlich bewilligt hatte, steigt diese zahl jetzt auf 26 (von denen 2 wahlfrei sind) in der abteilung A des ersten zyklus und in der sektion *latin-grec* des zweiten zyklus, auf ebenso viele stunden in *div. A* und *section latin-sciences* und gar auf 37 stunden in *div. A* und *section latin-langues.* Während ferner das alte *enseignement moderne* 36 neusprachliche stunden besass, sind es deren jetzt 37 in *div. B* (*1er cycle*) und *section sciences-langues.* Ausserdem beginnt die *zweite* neuere sprache 3 jahre später als früher, nämlich erst im zweiten zyklus, wodurch in der zuerst gewählten sprache eine grössere sicherheit erreicht werden wird. Zu der verstärkung der stundenzahl kommt noch die bedeutende änderung der *lehrmethode*, deren grundzüge bereits oben dargelegt wurden. Es wird für uns interessant sein, die entwicklung dieser jetzt amtlich dekretirten direkten methode in Frankreich zu verfolgen und zu beobachten, ob ihre wege den in Deutschland betretenen parallel laufen werden. Die im *baccalauréat* gestatteten neueren sprachen sind nicht weniger als 5, nämlich deutsch, englisch, spanisch, italienisch und russisch, doch kommen aus den schon angeführten gründen hauptsächlich nur das deutsche und das englische in betracht.

Geringer als in den fremden neueren sprachen sind die veränderungen im *französischen.* Gegenüber 26 stunden des früheren *enseignement moderne* kommen jetzt nur 25 auf das französische in *div. B* (*1er cycle*) und *section D* (*2e cycle*), dagegen entsprechen 16 stunden französisch des alten *enseignement classique* jetzt 18 stunden in *A* (*1er cycle*) und *section A* (*2e cycle*).

Das *lateinische* hat $^1/_2$ stunde verloren (früher $37^1/_2$, jetzt 37), das *griechische* $3^1/_2$ stunden (früher $21^1/_2$, jetzt 18). Die *mathematischen* stunden des ersten zyklus (*div. A*) sind dieselben geblieben wie die des *enseignement classique* (7 stunden), wogegen die *div. B* dieses zyklus 13 stunden erhalten hat gegenüber 11 des früheren *ens. moderne.* Dagegen haben die sektionen *A* und *B* (*2e cycle*) 4 stunden gegenüber dem *ens. classique* verloren (früher 8, jetzt 4); *section C* hat 2 stunden mehr erhalten (18 gegen 16 früher), und *section D* sogar 8 stunden mehr als das frühere *ens. moderne* (18 gegenüber 10). Es ist also der mathematische unterricht in den oberen lateinlosen klassen wesentlich verstärkt, dagegen in den oberen lateinklassen bedeutend vermindert worden zu gunsten des lateinischen und griechischen.

Bedeutende änderungen hat auch der *physikalische* und der *chemische* unterricht erfahren. Während früher die *classe de philosophie* und die *mathématiques élémentaires* die einzigen *höheren* klassen mit physikalischen und chemischen stunden waren, werden diese fächer jetzt in *allen* klassen des zweiten zyklus gelehrt, und zwar in *section C* mit 5 stunden mehr (11 statt 6). Eine andere wichtige neuerung in diesen fächern sind die 2 wöchentlichen *experimentirstunden* in den drei obersten klassen, für welche der lehrplan sehr genaue anweisungen gibt.

Im *naturgeschichtsunterricht* ist nur der unterricht in physiologie und gesundheitslehre in der *classe de troisième B* neu hinzugekommen, damit diejenigen schüler, welche die schule schon nach beendigung des ersten zyklus verlassen, die hauptsächlichsten forderungen der hygiene kennen. Während die *erdkunde* jetzt $^1/_2$ stunde verliert, gewinnt die *geschichte* ganz bedeutend. Die *neuere* geschichte hat im 2. zyklus 7 stunden erhalten gegen 7 stunden des alten *ens. classique* und 5 des *ens. moderne,* und auf die *alte* geschichte, welche früher in den oberen klassen überhaupt nicht gelehrt wurde, kommen jetzt 4 stunden in *section A* und *B.* Wenn jetzt ein schüler die schule nach der *classe de troisième* verlässt, um ins praktische leben zu treten, so hat er die ganze geschichte bis zur gegenwart gelernt, während früher ein gleichaltriger schüler des *ens. classique* nur bis zum jahre 1270 und einer des *ens. moderne* bis zum jahre 1610 gelangt war! Wenn man noch die bessere ver-

teilung der alten geschichte berücksichtigt, die jetzt auch in den oberen klassen noch einmal behandelt wird, so wird man die verbesserung in bezug auf dieses fach als eine bedeutende bezeichnen müssen.

Neu ist auch in der *classe de quatrième* und *troisième* (*A*, *B*) des 1. zyklus der *moralunterricht*, dem früher keine besonderen stunden angewiesen waren, ausser in der *classe de quatrième* des *ens. moderne*.

Der unterricht im *kaufmännischen rechnen* (*comptabilité*) und in der *bürgerkunde* ist von der letzten klasse des *ens. moderne* in die *classe de quatrième* und *troisième* (*B*) des 1. zyklus verlegt, während die *volkswirtschaftslehre* (*économie politique*) des früheren *ens. moderne* aus dem neuen unterrichtsplan gestrichen ist.

Auch der abschluss des schulunterrichts, das *baccalauréat*, hat eine bedeutsame neuerung erfahren. An stelle des früheren *baccalauréat de l'enseignement secondaire classique* und *moderne*, von denen das letztere nur eine beschränkte zahl von berechtigungen gewährte, ist jetzt *ein einziges baccalauréat* getreten, welches allerdings aus 4 verschiedenen arten von prüfungen besteht, entsprechend den 4 sektionen des zweiten zyklus, dessen 4 verschiedene arten von zeugnissen jedoch *dieselben berechtigungen* verleihen. Dieser gleichstellung der verschiedenen unterrichtszweige liegt der gedanke zu grunde, dass die dauer eines jeden in der schule dieselbe ist, nämlich normal 7 jahre von der *classe de sixième* ab, und dass die für jede abteilung gestellten anforderungen die gleichen sind. *Alle unterrichtsfächer*, so sagte der jetzige unterrichtsminister M. Chaumié in einer rede, *können und müssen dieselbe erzieherische kraft haben, wenn sie von tüchtigen lehrern gelehrt werden.* (*Tous les enseignements que donne l'Université peuvent et doivent avoir, tous, lorsqu'ils émanent de maîtres éminents comme les nôtres, une vertu éducatrice.* Vuibert a. a. o., s. 13.)

Wie früher zerfällt das *baccalauréat* in zwei prüfungen, zwischen denen mindestens der zeitraum von einem jahr liegen muss, und welche noch immer vor einer besonderen fakultätskommission abgelegt werden müssen. Bei der ersten prüfung kann der kandidat zwischen 4 arten wählen, doch muss er in

jedem falle 3 schriftliche prüfungsarbeiten anfertigen und sich einer mündlichen prüfung in 7—9 fächern unterwerfen. Eine der schriftlichen arbeiten ist in jedem falle ein französischer aufsatz, ausserdem für *section latin-grec*, *latin-langues vivantes* und *latin-sciences* eine übersetzung aus dem lateinischen, schliesslich für *section latin-grec* eine übersetzung aus dem griechischen, für *latin-langues vivantes* und *sciences-langues vivantes* ein aufsatz in einer fremden neueren sprache, für *latin-sciences* und *sciences-langues vivantes* eine schriftliche arbeit in mathematik und physik. Die anforderungen sind also hier erhöht worden, da bisher für den 1. teil der prüfung nur zwei schriftliche arbeiten gefordert wurden.[1]

Der *zweite* teil des *baccalauréat* besteht für die *classes de philosophie* in zwei schriftlichen arbeiten, einer philosophischen in französischer sprache und einer in physik und naturwissenschaften, für die *classes de mathématiques* in drei arbeiten, einer mathematischen, einer physikalischen und einer philosophischen. Die mündliche prüfung erstreckt sich in den *classes de philosophie* auf vier, in *mathématiques* auf sechs fächer. Früher dagegen wurde für die schriftliche prüfung nur *eine* arbeit verlangt.

Der wert der schriftlichen prüfungsarbeiten wird auch ferner durch eine nummer zwischen 0 und 20 ausgedrückt, welche mit bestimmten koeffizienten multiplizirt wird. Die zeugnisse erhalten eins der vier prädikate: *passable*, *assez bien*, *bien*, *très bien*.

Teilweise neu sind die bestimmungen des lehrplans für die prüfung in den *neueren sprachen.* Der fremdsprachliche aufsatz besteht in einer erzählung, einer schilderung oder einem briefe. Plan und gedankengang des themas werden in französischer sprache diktirt. Zur ausarbeitung ist nur ein *einsprachiges* wörterbuch erlaubt. In der mündlichen prüfung wird dem kandidaten ein leichter text aus einem modernen schriftsteller oder aus einer zeitschrift vorgelegt, welchen er

[1] Vgl. meine abhandlung *Das höhere unterrichtswesen in Frankreich* im *Zentral-organ f. d. interessen des realschulwesens*, juli-sept. 1892, s. 529 f.

laut zu lesen, und dessen inhalt er in der fremden sprache wiederzugeben hat. Darauf übersetzt der kandidat noch eine stelle aus einem klassischen schriftsteller, welchen er gelesen hat. Alle grammatischen und litterarhistorischen fragen stellt der prüfende professor stets in der fremden sprache.

Wenn wir diese grundzüge des neuen französischen lehrplans noch einmal überblicken, so sehen wir, dass der wertvolle *gemeinsame unterbau*, welcher in Frankreich schon längst eingeführt ist, auch bei der jetzigen reform erhalten geblieben ist, da die erste gabelung erst bei der *classe de sixième* eintritt, also wenn der schüler ungefähr 11 jahre alt ist, und wenn sich mit einiger sicherheit erkennen lässt, ob er die alten sprachen mit erfolg wird betreiben können. In Deutschland dagegen müssen wir uns schon im 9. lebensjahre des jungen für das gymnasium oder die realschule entscheiden, so lange die *reformanstalten* nicht endlich auch bei uns allgemein durchgeführt sind.

Die zweite bedeutsame neuerung liegt in der *grösseren mannigfaltigkeit und beweglichkeit* des neuen lehrplans, der dem schüler noch später erlaubt, sich für das griechische zu entscheiden, oder das lateinische, wenn er keine fortschritte in dieser sprache macht, aufzugeben, ohne dass sein weiterkommen in der schule dadurch unmöglich gemacht würde, oder endlich neben dem lateinischen entweder die neueren sprachen oder die exakten wissenschaften zu bevorzugen. Für einen deutschen schüler dagegen, der die realschule zu besuchen angefangen hat, gibt es kein zurück mehr auf diesem wege, und auch der realgymnasiast kann, sobald er die tertia erreicht hat, nur noch schwer auf das gymnasium übergehen.

Der dritte grosse fortschritt in Frankreich, worin wir den franzosen schon seit jahren den pfad gewiesen haben, besteht in der *änderung der methode in den neueren sprachen* und der vierte endlich in der *völligen gleichwertung der verschiedenen zeugnisse des baccalauréat*, womit das monopol der alten sprachen nun auch in Frankreich vernichtet ist. Eine ähnlichkeit in den bestrebungen auf dem gebiete der schulreform, soweit die verschiedenen länder und rassen eine ähnlichkeit zulassen, ist unverkennbar sowohl in Frankreich als auch in Deutschland,

und in beiden ländern ist man immer mehr zu der überzeugung durchgedrungen, dass wir dahin streben müssen, unserer jugend eine *moderne bildung* zu vermitteln. Mehrere wege können dazu führen, aber das ziel muss schliesslich doch das gleiche sein; das meinte auch der minister M. Chaumié in seiner schon erwähnten rede, in welcher er treffend sagt: *La floraison sera plus variée, la moisson plus complète.*

*Lübeck.* Dr. Block.

---

# BERICHTE.

## JAHRESBERICHT DES VEREINS FÜR NEUERE PHILOLOGIE ZU HALLE.

Nachdem der Verein für neuere philologie, der am 26. oktober 1887 gegründet worden war, am 19. november 1900 aufgelöst worden war, gelang es verschiedenen hiesigen kollegen, die dem alten verein nicht angehört hatten, die neuphilologen unserer stadt für neugründung des vereins zu interessiren. In einer vorbesprechung am 28. oktober 1901 wurde beschlossen, den alten verein wieder aufleben zu lassen und durch vertrauensmänner möglichst für den neuen verein zu werben. An demselben abend wurde der vorstand gewählt und die sitzungen auf den ersten montag jedes monats im winterhalbjahr festgesetzt. In diesen sitzungen sollen vorträge und referate gehalten, fernerhin auch lektüre betrieben werden.

Es wurden acht sitzungen abgehalten, die ersten beiden im „Goldenen schiffchen", die übrigen im Evangelischen vereinshaus. In der ersten ordentlichen sitzung wurden die satzungen des alten vereins mit geringfügigen änderungen angenommen und die zahl der mitglieder festgestellt; es waren dem verein 18 herren beigetreten, ausserdem noch der Akademisch-neuphilologische verein der universität Halle-Wittenberg.

Durch das ausserordentliche entgegenkommen des verlagsbuchhändlers dr. Niemeyer wurden an jedem sitzungsabend die neuesten erscheinungen auf dem gebiete der neueren philologie ausgelegt. Der verein dankt ihm für diese ausserordentliche unterstützung seiner bestrebungen.

An die stadt Halle wandte sich der verein mit einer petition, reisestipendien betreffend. Die eingabe wurde nicht nur vom vereine, sondern auch von den direktoren der städtischen höheren schulen und den übrigen neuphilologen unterzeichnet. Der erfolg entsprach nicht den erwartungen, die stadt erklärte sich nur bereit, den vertreter zu stellen.

Da im nächsten jahre hier am orte die versammlung deutscher philologen und schulmänner stattfinden soll, so trat die frage an den

verein heran, wie er sich bei dieser gelegenheit verhalten sollte, und wurde beschlossen, vorläufig das weitere abzuwarten und den einzelnen kollegen freie hand zu lassen. Hervorgehoben wurde, dass man eine zersplitterung der kräfte der neuphilologen befürchten müsse, wenn sie ihre interessen auf zwei verbandstagen vertreten würden.[1]

Zum Deutschen neuphilologentag in Breslau wurde der vereinsvorsitzende Klincksieck gesandt, auch war der verein dort noch durch prof. dr. Regel vertreten.

Der bibliothek wurden zuwendungen gemacht durch herrn prof. dr. Regel, ferner sandten Perthes in Gotha und Renger in Leipzig schulausgaben aus ihrem verlag.

In dem wissenschaftlichen teile machten sich besonders der lektor der englischen sprache Williams und obl. dr. Klincksieck dadurch verdient, dass sie dem verein in englischer und französischer sprache aus verschiedensten schriftstellern vorlasen.

Eine reihe von vorträgen wurde gehalten, an die sich fast immer eingehende debatten anschlossen.

Regel: *Escott, A Trip to Paradoxia.*

Weber: *Sprechübungen an höheren lehranstalten.*

Klincksieck: *Das wörterbuch von Darmesteter.*

Regel: *Shakespeare's Favourite Hero.*

Klincksieck: *Vorbildung der neuphilologen.*

Klincksieck und Regel: *Bericht über den neuphilologentag in Breslau.*

Ausserdem erfreute uns kollege Steinweg wiederholt durch schöne vorträge über kunst, über das nationale und internationale in der kunst und über die frage: Was ist schön?

Der vorstand bildeten: Klincksieck, 1. vorsitzender; Regel, stellvertretender vorsitzender; v. Scholten, 1. schriftwart; Weber, stellvertretender schriftwart; Steinweg, kassenwart; Riese, bibliothekar.

Der verein zählt zu seinen mitgliedern 17 ordentliche mitglieder und den Akad.-neuphil. verein.

*Halle a. S.* DR. VON SCHOLTEN.

---

[1] ? *D. red.*



# BESPRECHUNGEN.

Dr. M. Löwisch, *Das volksbild im französischen unterricht.* Sonderdruck aus dem jahresbericht des grossh. sächs. realgymnasiums in Eisenach. 1902. 32 s. 4°.

Schon an dem titel dieser feinsinnigen schrift werden diejenigen anstoss nehmen, die es noch nicht zu dem ernstlichen entschlusse haben bringen können, aus den alten geleisen des unterrichts der modernen fremdsprachen herauszutreten. Und doch macht der unterricht, der diesen lehrern als vorbild dient, der in den klassischen sprachen, es nicht anders: er wählt sogar die sätze, die seine regeln beleuchten sollen, nur so, dass sie der anschauung vom leben der alten völker auch ihrerseits dienen. Dass die lektüre der schriftsteller ein „volksbild" gebe, hat der lateinische und griechische unterricht von jeher als selbstverständlich angesehen. Wenn jetzt für das französische und englische dasselbe verlangt wird, so ist daraus nur zu schliessen, dass der unterricht in diesen sprachen sich endlich vom alten gängelband frei machen will; denn man wird jetzt nicht vom Telemach und der untröstlichen Kalypso mehr in den französischen stunden hören, und der gute Rollin wird ganz aus ihnen verschwinden. Wenn man dem vortrefflichen plane des eisenacher realgymnasiums folgt, wird der französische unterricht an unseren höheren Schulen erst rationell und charaktervoll werden.

Dieser unterricht wird auf realem boden stehen: er will dem schüler einen begriff von der französischen kultur nach ihrer politischen, wirtschaftlichen, sozialen und idealen seite geben und dazu vom ersten lehrjahre an den stoff zusammentragen; aber er wird darum doch sprachunterricht bleiben. Seine mittel sind daher das lesebuch, die schriftstellerlektüre und die freie erzählung und erörterung. Darüber nur wenige bemerkungen; wer mit dem gedanken des verfassers sich befreunden kann, muss sich doch direkt von ihm belehren lassen.

Als *lesebuch* empfiehlt Löwisch das von Kühn; es bietet nationale, nicht internationale stoffe und geht auf das kleine im volksleben hin-

reichend ein. Nur die kinderstubenlitteratur und das schulleben soll ausgeschlossen werden. Ich kann ihm darin nur beipflichten und möchte in den kreis dieser abgelehnten litteratur auch die geschichtliche anekdote aufnehmen, die ja für vorgerückte schüler und im passenden zusammenhang sich rechtfertigt, auf den unteren und mittlereren stufen aber, denen unsere lesebücher sie vorsetzen, inhaltlich wertlos und für formale ausnutzung unfruchtbar ist. Auch die hölzelschen wandbilder verschmäht Löwisch; er will anschauung, aber solche mit nationalem bezug. Hier geht unser verfasser entschieden zu weit. Ich bin für einschränkung der bilder ja auch eingetreten und begreife, dass sie den lehrern nach und nach entleiden können; für die erste anschaffung eines fremdsprachlichen wort- und begriffsschatzes leisten sie jedoch unersetzliche dienste.

Die *schriftsteller* müssen nicht bloss von der art, wie die fremde nation empfindet, sondern auch von ihren kunstformen einen begriff geben. Daher dürfen auch Corneille, Racine, Molière nicht fehlen. Geschichtliche lektüre wird nach stufen vortrefflich abgeteilt: schriften, wie *Mon histoire de France* und die schulbücher von Lavisse dienen der unteren, die *école descriptive* der mittleren, die rein pragmatischen und philosophischen historiker der oberen stufe. An der behandlung der französischen lyrik wird man den feinen didaktischen und litterarischen geschmack des verf. erkennen. Die erzählende litteratur macht mit dem leben des volkes in den verschiedenen landgebieten und in allen gesellschaftlichen schichten bekannt.

Der *freie sachunterricht* ergänzt die lektüre. Dem neuphilologischen lehrer stellt er eine eigentümliche, aber lohnende aufgabe, die die gestaltende kraft des tüchtigen pädagogen zu voller entfaltung bringt, aber in der notwendigen kleinarbeit, die sie fordert, auch reichen gewinn für sprachliche erkenntnis und fertigkeit abwirft. Den stoff muss der lehrer z. t. aus ganz abgelegenen quellen, auch aus der tageslitteratur schöpfen. So führt der unterricht der modernen fremdsprachen in der pädagogisch geforderten vermittlung durch vielfältige anschauung und geschichtliche herleitung wirksamer an die gegenwart heran als irgend ein anderer. Auch diese seite des unterrichts verlangt fertigkeit des lehrers im gebrauch der fremden sprache; ja sie stellt an diesen vielleicht zu hohe forderungen: indessen liegt es in der eigentümlichkeit des hier zu behandelnden stoffes, dass das deutsche hier „wie für manche seiten der sprachlichen und stilistisch-formalen behandlung“ (s. 25) nicht grundsätzlich zur seite geschoben wird.

Bis ins kleinste gehende übersichten über den unter den genannten drei gesichtspunkten zu behandelnden stoff schliessen Löwischs arbeit ab, die zum erfreulichsten und bedeutendsten gehört, was die methodische litteratur des neusprachlichen unterrichts auf der seite der sogenannten reform hervorgebracht hat.

Dr. E. von Sallwürck sen.

Julien Melon, *Choses d'Angleterre et d'Allemagne.* A propos du mouvement réformateur dans l'enseignement des langues vivantes. Aus der *Revue des Humanités en Belgique.* 1901. 16 s.

Der verfasser spricht von dem einfluss, den die deutsche reformbewegung auf englische verhältnisse auszuüben beginnt. Miss Brebner hat über ihre pädagogische studienreise in Deutschland mehrere berichte veröffentlicht in den von der englischen regirung herausgegebenen *Special Reports on Educational Subjects* und in besonderem buch unter dem titel *The Method of Teaching Modern Languages in Germany. Elle est pleine d'admiration pour les pédagogues enthousiastes que sont nos collègues d'Outre-Rhin* sagt der verfasser von ihr und gibt eine zusammenfassung der beobachtungen, die sie über den fremdsprachlichen unterricht in Bremen, Hamburg, Frankfurt a. M. und Berlin gemacht hat. Drei weitere berichte aus den erwähnten *Special Reports* von Fabian Ware über *The Teacher of Modern Languages in Prussian Secondary Schools: His Education and Professional Training* sowie über *The Teaching of Modern Languages in Frankfurt a. M. and District together with some account of the Frankfurter Reformplan* und vom direktor E. Hausknecht in Berlin über *The Teaching of Foreign Languages* werden zur charakteristik der „neueren richtung" herangezogen. Zum schluss werden die reformbestrebungen gewürdigt, durch die Karl Breul im zusammenhang mit der deutschen reformbewegung sich um den fremdsprachlichen unterricht in England verdient gemacht hat. — Die englischen urteile über fremdsprachlichen, insbesondere englischen unterricht in Deutschland zeigen, mit welchem interesse man im ausland die reformbewegung in Deutschland verfolgt. Auch in Belgien werden ähnliche stimmen laut. Vor einiger zeit hat professor Collard an der universität Löwen in 2. auflage eine schrift über *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes,* Brüssel 1901, erscheinen lassen, die in umfassender darstellung auch die französischen verhältnisse neben den deutschen und englischen berücksichtigt und eingehende litteraturangaben über neuere erscheinungen macht.

Dr. Oskar Mey, *Frankreichs schulen in ihrem organischen bau und ihrer historischen entwicklung mit berücksichtigung der neuesten reformen.* Zweite, vollständig umgearbeitete und wesentlich vermehrte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1901. 8°. XII u. 222 s. M. 4,80.

Der verfasser gibt eine sorgfältig zusammengestellte und recht handliche übersicht von der entwicklung und dem gegenwärtigen stande des französischen unterrichts- und erziehungswesens. Sie enthält eine darstellung des allgemeinen verwaltungsapparates, orientirt über das hochschulwesen mit seinen staatlichen und privaten einrichtungen, seinen vorlesungen und prüfungen, charakterisirt die höheren schulen für knaben und mädchen in bezug auf lehrplan, leitung und schulleben und gibt ein umfassendes bild des volksschulwesens mit hervorhebung

seiner besonderen französischen verhältnisse. Den höheren fachschulen, dem gewerblichen und technischen unterricht, den sogenannten mutterschulen wie den ergänzungskursen der höheren volksschule, dem fortbildungswesen und den bestrebungen für verbreitung der volksbildung werden besondere kapitel gewidmet. Die ausbildung der lehrer sowie ihre amtliche und soziale stellung, die zur Weiterbildung der lehrer dienenden mittel und die pädagogische litteratur kommen ebenfalls zur sprache. Auch an statistischen angaben fehlt es nicht.

Das buch ist mit warmem interesse geschrieben und verwertet neben der einschlägigen litteratur auch eingehende selbständige beobachtungen. Zur vorbereitung für pädagogische und sprachliche studienreisen nach Frankreich ist es dem deutschen lehrer unentbehrlich. Die durch die französischen ministerialerlasse vom 31. mai 1902 eingeleitete reform des französischen mittelschulwesens, die Mey in ihren grundzügen bereits andeutet, wird bald eine ergänzung des buches nötig machen. Gerade für den übergang in die neuen verhältnisse, der gewiss nicht überall schnell und leicht von statten geht und unter umständen zu lehrreichen beobachtungen anlass geben wird, ist es aber von aktuellem interesse.

Bertha Fleischhut, *Mein deutsches buch.* Lehrbuch der deutschen sprache auf grundlage der anschauung, der direkten methode und der phonetik. Zweite vermehrte auflage. St. Petersburg. 1900. 8°. III u. 153 s.

Bertha Fleischhut, *Wegweiser.* Eine theoretisch-praktische anweisung zum gebrauch des buches *Mein deutsches buch.* St. Petersburg. 1898. 8°. 78 s.

Die verfasserin ist lehrerin der deutschen sprache an der hauptschule zu St. Petri in Petersburg und hat in dieser zeitschrift (band IX, s. 98 ff.) bereits einen längeren bericht über ihren unterricht veröffentlicht. Wie sie daselbst ausführt, ist in dem polyglotten Petersburg, wo nach landläufiger auffassung gebildet sein und fremde sprachen sprechen identische begriffe sind, der boden für neusprachlichen unterricht in mancher beziehung recht günstig. Trotz mancher hindernisse wächst deshalb dort das ansehen und die verbreitung der direkten methode. Ihr folgt auch das vorliegende lehrbuch mit dem doppelten ziele der „vermittlung praktischer sprachkenntnisse und der intellektuellen entwicklung der schüler“. Der ausschliessliche gebrauch der fremdsprache gilt der verf. dabei als grundbedingung der „neuen methode“, nach phonetischen grundsätzen erfolgt die erste mündliche darbietung des sprachstoffes und die einführung in die orthographie, die konkrete anschauung bildet den ausgang und die grundlage für die erlernung der bedeutung und funktion der wortformen, planmässig geordnete sprechübungen stehen im mittelpunkte des unterrichts, und die induktiv gewonnene grammatik fasst im späteren verlaufe des unterrichts dessen

ergebnisse zu übersichtlicher darstellung zusammen. — Das büchlein, das für russische schülerinnen durchweg in deutscher sprache geschrieben ist, gibt vielleicht auch dem lehrer der deutschen muttersprache mit der aufklärung über wege und ziele der fremdsprachlichen reform einige anregung für seinen eigenen unterricht. Es könnte mit seinen anschaulichen Lesestücken und zielbewussten übungen fast ohne weiteres dem elementarunterricht in der deutschen muttersprache zu grunde gelegt werden, wenn es demselben wirklich um die innige und richtige beziehung zwischen vorstellungsinhalt und sprachlicher form, nicht nur um letztere allein zu thun ist, wenn er den worten Herders folgt: „Man lerne grammatik aus der sprache, nicht aber sprache aus der grammatik, man bilde stil aus dem sprechen, nicht sprechen aus dem künstlichen stil."

*Frankfurt a. M.* B. EGGERT.

---

*Deutsche schulausgaben.*

1. W. HAUFF, *Der scheik von Alessandria und seine sklaven.* Edited, with notes and vocabulary, by W. RIPPMANN, M. A. Cambridge, University Press. 1900. 2 *s.* 6 *d.*
2. F. GÖBEL, *Hermann der Cherusker.* Ed. by J. ESSER. London, Macmillan & Co. 1902. 2 *s.*
3. TH. EBNER, *Herr Walther von der Vogelweide.* Adapted and edited by E. G. NORTH, M. A. London, Macmillan & Co. 1900. 2 *s.*
4. ISOLDE KURZ, *Die humanisten.* Ed. by A. VÖGELIN, M. A. London, Macmillan & Co. 1900. 2 *s.* 6 *d.*
5. FERD. SCHRADER, *Friedrich der Grosse und der siebenjährige krieg.* Adapted and edited by R. A. ALLPRESS, M. A. London, Macmillan & Co. 1902. 2 *s.*
6. K. ZASTROW, *Wilhelm der Siegreiche.* Ed. by E. P. ASH, M. A. London, Macmillan & Co. 1902. 2 *s.*
7. GUSTAV FREYTAG, *Die journalisten.* Edited with Introduction, notes and Index by H. W. EVE, M. A. Cambridge, Univ. Press. 1900. 2 *s.* 6 *d.*

1. und 7. gehören zur *Pitt Press Series*; 2.—6. zu Siepmanns *German Series*, u. z. 2, 3, 5 und 6 *elementary*, 4 *advanced.* Ich habe *N. Spr.* VII, 533 ff. bei anzeige einer anzahl früherer ausgaben deren charakter i. a. kurz bestimmt, so dass ich darauf verweisen darf. Im einzelnen:

1. ist ein beweis dafür, dass Hauffs beliebtheit in England noch fortdauert. Auch ist nicht zu bestreiten, dass man seine frische, flüssige, liebenswürdige art noch heute mit vergnügen geniesst. Zwei der drei vorliegenden märchen spielen in Deutschland; *Der zwerg Nase* allerdings in einem etwas phantastischen, und *Der junge engländer* in einem grotesk-vormärzlichen. Der wortlaut weicht hier und da, wo ich einzelnes verglichen habe, von dem Bobertags in kleinigkeiten ab; auch gibt

Rippmann an, dass er einige provinzialismen gestrichen habe. Die anm. sind, wie R. sagt, *short and to the point;* man kann durchgehends seine freude daran haben. In bezug auf das kegelschieben zeigt sich R. besser unterrichtet als Bobertag! Auch das *Vocabulary* macht einen guten eindruck.

2. *Hermann der Cherusker* im gewande einer jugendschrift, die sich in nichts zu ihrem vorteile von der dutzendware dieser art unterscheidet: farbloses, „gebildetes“ deutsch (s. 2: „*bei welcher gelegenheit* man die langen goldenen locken des jünglings bewundern konnte.“ — S. 14: „Eine angelegenheit, die ich schon lange auf dem herzen habe, ist es, die mich hierher führt. Ihr wisst, dass, seitdem die Römer in unser rauhes land gekommen sind, sich schon vielfach feinere sitten zeigen und der wunsch nach grösserer bildung namentlich bei dem adel unseres volkes sich immer mehr regt. Können wir es uns doch auch nicht verhehlen, dass unser volk bisher auf einer sehr tiefen stufe der bildung stand und zum grössten teile noch steht; wir können uns daher nur glücklich preisen, dass dieses mächtige volk, das fast die ganze welt beherrscht, auch unser land in seine arme nimmt, um ihm bessere gesetze, feinere gesittung und bildung zukommen zu lassen.“ U. a. m.): einige tugendhafte germanen, viele „fürsten“ von schattenhafter gestalt, ein und der andere wenig empfehlenswerte unterdrücker; ereignisse, die einander folgen, sich aber nicht aus einander entwickeln; das bestreben zu unterhalten und zu belehren, mit etwas selbstgefälliger moral gemischt; zu meinem bedauern kann ich der ansicht des hrsgs.: *The author of this thrilling account . . . possesses a remarkable power of expressing his thoughts in straightforward but forcible language . . .* u. s. w. nicht zustimmen. Der stoff ist interessant, die behandlung nicht. Die anm. bringen vieles, das mir nicht nötig scheint. Ein *Word- and Phrasebook* liegt bei.

3. Dies ist auch eine jugenderzählung, doch weit kräftiger und wirkungsvoller als Göbels *Cherusker.* Leider ist sie *adapted*, und die kürzungen scheinen zu bedeutend, um dem jugendlichen leser das verständnis des zusammenhanges genügend klar zu machen. Ohnehin sind die geschilderten zeitverhältnisse äusserst schwierig und verwickelt, und der verf. macht ziemliche ansprüche an die kenntnisse des lesers. Das ende ist mehr ein abbrechen als ein schluss. — Die anm. sind in bezug auf geschichte und geographie etwas reichlich ausgefallen.

4. Reizend. Etwas viel italienisches darin. Für *advanced* schüler sollten anmerkungen über die bedeutung von: humanisten, zyklopen, Schwaben, Aneas, Levante, Hymen, Stuttgart, königin von Saba u. s. w. nicht nötig sein.

5. Der stoff ist gut gewählt. Die darstellung ist uneben, der stil nicht mustergiltig. Hier und da sind anekdotische züge eingestreut, die das interesse der jugend beleben sollen. Das ganze scheint auf den ton gestimmt, der zur pflege des patriotismus manchmal besonders

in preussischen volksschulen angeschlagen wird. Für eine so ernste zeit und einen so grossen mann möchte man sich einer besseren darstellung erfreuen. Wer ist Ferd. Schrader? — Zu dieser ausgabe ist uns auch ein besonders geheftetes *Word- and Phrasebook* zugegangen.

6. Auch hier ist gegen die wahl des stoffes nichts einzuwenden. Der verf. hat aber nicht allzu sorgfältig gearbeitet; unrichtigkeiten, schiefheiten, übertreibungen stören. Kaiser Wilhelm I. ist idealisirt; Zastrow geht u. a. so weit, zu behaupten, schon ende der 20er jahre sei prinz W. „berühmt . . . weit über die grenzen des deutschen landes hinaus" und „beliebt beim deutschen volke" gewesen. Die revolution von 1848/49 ist durchaus schief dargestellt. Olmütz wird gerechtfertigt. Überhaupt werden die geschichtlichen ereignisse durchgehends so dargestellt, dass alles licht auf Wilhelm I., Preussen, Deutschland fällt. Von 1866 heisst es: „Hierauf liess er (Wilhelm I.) den chef des generalstabes, freiherrn von Moltke, kommen und arbeitete mit diesem sofort den feldzugsplan aus. In wenigen tagen war das ganze preussische heer auf kriegsstärke gesetzt. . . ." Über Ems und Benedetti wird nach der herkömmlichen legende berichtet. Bei Spichern befehligt prinz Friedrich Karl die *erste* armee. Die darstellung ist derart, dass ein unbefangener leser meinen könnte, 70/71 hätten die franzosen uns kaum je ernsten widerstand geleistet. Von Gambettas volksheeren heisst es: „So aber boten sie (die anstrengungen Frankreichs) nur das bild eines am boden liegenden zwerges, dem ein riese den fuss auf die brust gesetzt hat." Boulanger heisst „ein strebsamer regirungsbeamter". Es ist zu bedauern, dass eine so flüchtige arbeit englischen schülern als ein muster deutscher gründlichkeit dargeboten wird. — Der stil ist oft salopp. „Dieser alte *unverfrorene* degen", „dass es mit den sieggewohnten fahnen Frankreichs *schief ging*", „kaum sah dies der deutsche, der bekanntlich für ausländische kunststücke stets ein bewunderndes auge hat, als er seine revolution gleichfalls haben wollte" (zugleich ein beispiel, wie gemütlich man revolutionen erklärt!), „nun war der franzosenkaiser vollends aus dem häuschen", „und mit seinem allbekannten gründungstalente machte er (der franzose) sich sofort eine neue regirung". Das soll militärisch, forsch, volkstümlich sein. Leider ist es ganz was andres. Der biedere, steifleinene Hermann der Cherusker Göbels ist noch erträglicher als dieser fanfaronirende deutsche des 19. jhs. Mag sein, dass Hermann der Cherusker anders dächte, wenn er zu lesen bekäme, was Göbel ihm zutraut. Wie Wilhelm I. über Zastrows leistung urteilen würde, das ist mir nicht zweifelhaft. — Ich übergehe, was ich hier und da bei den anm. angestrichen habe; meine ausführungen sind ohnehin schon länger, als sein sollte. Doch hielt ich für nötig, meine ablehnung dieses werkes etwas genauer zu begründen. Es kann dem studium unserer sprache und kultur bei andern völkern nicht förderlich sein, wenn werke dafür gewählt werden, die weder litterarisch noch sachlich auf der höhe stehen, und wir wünschen aufs lebhafteste,

es möge der Siepmanschen sammlung beschieden sein, weiterhin nicht nur gute stoffe (wie Armins kampf gegen die römer, Friedrich d. Gr., Wilhelm I.), sondern auch gute autoren zu wählen (wie ihr dies z. b. mit Fontane, Rosegger, Scheffel schon geglückt ist). Auch hierzu liegt uns ein *Word- and Phrasebook* vor.

7. Es ist ein vergnügen, nach Zastrows flüchtigkeiten G. Freytags *Journalisten* zu geniessen. Zwar keine dichtung *ersten* ranges; man fühlt auch schon, dass 50 jahre vergangen sind, seit sie das licht der welt erblickte. Wer aber wissen will, wie brave leute in Deutschland zu jener zeit dachten, wer die gesinnung kennen lernen will, die mit geholfen hat die folgende grosse zeit verwirklichen, und wer immerhin einen unserer besten schriftsteller des 19. jhs. in einem seiner besten werke, das zugleich heute noch eines unserer erfreulichsten theaterstücke ist, kennen lernen will, der wird bei den *Journalisten* immer noch auf seine rechnung kommen. Die vorliegende ausgabe bietet dazu eine gute einleitung (aus der herr Zastrow manches lernen könnte) und solide anmerkungen. Eine gute arbeit.

*In summa*: nach ihrem litterarischen werte würde ich unsere sieben nummern etwa so einteilen: gut: Hauff, Freytag, Isolde Kurz; mässig: Ebner; jugendschriftenton: Göbel, Schrader; flüchtig und unzuverlässig: Zastrow. Dem stoffe nach würde ich das 19. jh. in erste linie stellen, also die zeit der kämpfe um die deutsche einheit und *Journalisten*; in zweiter linie den Alten Fritz, in dritte die gemütliche vormärzliche märchenzeit; danach Armin. Für die zwei andern wüsste ich keinen rechten platz in dem kanon, der mir vorschwebt, so lieb mir an sich die *Humanisten* sind.

1. Dr. Herm. Jantzen, *Dichtungen aus mittelhochdeutscher frühzeit.* Leipzig, Göschen. 1901. Geb. m. 0,80.
2. *Meier Helmbrecht.* Neu übertragen und hrsg. von dr. Joh. Seiler. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1898. Geb. m. 0,60.
3. Hans Sachs. *Auswahl aus seinen dichtungen.* Hsg. von prof. dr. H. Zernial. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1900. Geb. m. 0,80.
4. *Simplicius Simplicissimus.* In auswahl hsg. von dr. F. Bobertag. Leipzig, Göschen. 1901. Geb. m. 0,80.
5. *Dichter der freiheitskriege.* Hsg. v. Rud. Windel. Leipzig, Freytag. 1902. Geb. m. 0.70.
6. Uhland, *Ernst, herzog von Schwaben.* Hsg. v. Rich. Eickhoff. Leipzig, Freytag. 1902. Geb. m. 0,60.
7. *Der schwäbische dichterkreis.* Hsg. von dr. Ernst Müller. Leipzig, Freytag. 1902. Geb. m. 0,80.
8. Hebbel, *Die nibelungen.* Hsg. v. dr. H. Gaudig. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1900. Geb. m. 0,75.

Ich muss mich kurz fassen. 1. bringt proben aus texten von der mitte des 11. bis zum ende des 12. jhs. In erster linie soll die eigen-

tümliche christliche weltanschauung jener zeit vorgeführt werden, die weltflucht, die dieses leben nur als vorbereitung für das jenseits ansieht. Dem geistlich-kirchlichen steht aber das weltlich-ritterliche ideal gegenüber, und die kreuzzüge bringen auch noch symbolisch-phantastische stoffe hinzu. In einer allgemeinen einleitung charakterisirt J. die zeit und gibt dann proben aus verschiedenen dichtungen (*Genesis, Exodus*, Heinrich v. Melk, *Annolied, Alexanderlied, Rolandslied, Kaiserchronik, König Rother, Herzog Ernst*) nebst erläuterungen. Am schlusse steht ein kurzes *vokabular*. Die arbeit ist wohl geeignet in die dichtungen dieser zeit einzuführen, interesse zu wecken und eingehendere studien vorzubereiten.

2. Diese ausgabe soll schulzwecken dienen. Der übersetzer glaubt, sie sei zur lektüre für obersekunda am besten geeignet. Die einleitung liest sich gut, auch die übersetzung ist nicht übel gelungen.

3. Eine weitere Hans Sachs-ausgabe. Umfangreicher als Sahr (VIII, 115) und Drees (VIII, 381).

4. Eine auswahl einzelner kapitel, denen auch die vorausgeschickte kurze inhaltsangabe keinen rechten zusammenhang gibt.

5. Die *zweite* auflage dieser sammlung, die nicht die einzige ist, die sich mit diesem stoffe befasst. Sie bringt gedichte von Arndt, Körner, Schenkendorf, Rückert, auch solche, die nicht kriegerischen inhalts sind.

6. Ebenfalls eine zweite auflage — ein beweis dafür, dass der *Ernst von Schwaben* noch für die jugend lebt: „die menschen sterben, die treue lebt.“

7. Uhland, Kerner, Mayer, Schwab, Mörike, Alex. v. Württemberg, Hauff, Waiblinger, Knapp, Pfizer, Vischer, Gerok, Fischer, Th. Kerner, E. Paulus, K. Weitbrecht. Etwas strenger hätte die auswahl schon sein dürfen.

8. So tritt denn auch Hebbel in den kreis der schulautoren ein. Um die drei abteilungen in ein bändchen zu bringen, sind streichungen vorgenommen worden, was an sich zu bedauern ist. Die dichtung wird aber auch so ihre wirkung tun.

1. Klopstock, *Oden*. Mit anhang: Einige charakt. stellen aus dem *Messias*. Ausgew. u. erkl. v. R. Windel. 2. aufl. Leipzig, Freytag. 1902. Geb. m. 0,75.
2. Lessing, *Briefe und abhandlungen*. Für den unterricht an seminaren ausgewählt und bearbeitet von P. Tesch. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1902. Geb. m. 1.—.
3. Herder, *Kleinere prosaschriften*. III. Herausg. von Th. Matthias. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1901. Geb. m. 0,75.
4. Goethe, *Faust*. a) I. teil. b) II. teil. Im auszuge hsg. v. C. Nohle. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1900. a) geb. m. 0,75. b) geb. m. 0,90.

5. Schiller, *Geschichte des dreissigjährigen krieges.* Herausg. u. erl. von W. Böhme. Leipzig, Freytag. 1902. Geb. m. 1,40.
6. Schiller, *Wallenstein.* Hsg. v. F. Ullsperger. 2. aufl. Leipzig, Freytag. 1902. Geb. m. 1,25.

1. Nach einer kurzen einleitung folgen: oden von s. 9—84, anmerkungen v. 85—110; anhang aus dem *Messias* $1^1/_2$ s. Einleitung u. 35 s. ausgewählte stellen. Genug, um dem schüler einen begriff von Klopstock zu geben. Die anmerkungen erklären mehr, als nötig wäre; es ist wohl hauptsächlich an privatlektüre gedacht. Der anhang fehlte in der 1. auflage.

2. „Auf Lessing zurückgehen heisst fortschreiten." Mit diesem zitat schliesst das kurze vorwort. Es ist mir aber zweifelhaft, ob der herausgeber nicht das, was er von L. gibt, hätte ohne änderung geben sollen. Für mein gefühl sind viele von ihm beliebte auslassungen schädigungen, die sowohl dem schriftsteller L. zugefügt werden, als auch das verständnis erschweren. Nicht dahin rechnen will ich die kürzungen, die T. bei den lateinischen und griechischen zitaten vorgenommen hat; den *Lessingschen* text aber hätte er nicht kürzen und ändern sollen. Auch der seminarist hat ein anrecht auf den echten, rechten Lessing. Die anm. bringen sehr viel, das, meine ich, in der zweiten klasse des seminars vorausgesetzt werden darf. Wer Ödipus, Shakespeare, die grazien, Diana, Euripides, Aristophanes, zymbeln u.s.w. sind, das gehört nicht dahin. Zu den abhandlungen verspricht der herausgeber noch ausführliche erläuterungen.

3. Den inhalt dieses dritten bändchens von Herders prosa bilden: *Nemesis* und eine auswahl aus den *Briefen zur beförderung der humanität.* Es ist ein schöner gedanke, dass deutsche jünglinge sich an Herders begeisterung für die herrlichkeit der griechen erbauen und erwärmen sollen, und wo es geschieht, bleibt nur zu wünschen, das ihnen auch das auge geöffnet werde für das, was herrliches spätere zeit geschaffen, und was der gegenwart und zukunft vorbehalten geblieben.

4. Ein weiterer versuch[1], durch gekürzte ausgaben Goethes *Faust* der schule und, wie der herausgeber in der einleitung zum zweiten teile sagt, auch dem deutschen *hause* näher zu bringen.

5. Nach Böhme liegt der wert von Schillers *Dreissigjährigem krieg* „in der darstellung und grossartigen gesamtauffassung der verhältnisse". Es bleibe dahingestellt, ob lehrer und schüler zeit und kraft besitzen, die 325 s. text mit entsprechendem nutzen durchzuarbeiten. Die stellung, die das deutsche heute noch in unsern höhern schulen einnimmt, lässt daran zweifeln.

6. Eine fleissige und eingehende arbeit (32 s. einleitung, 24 s. anm.).

F. D.

---

[1] Vgl. *N. Spr.* VIII, 382.

STEUERWALD, Dr. WILHELM, *Übersetzung der absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen sprache an den humanistischen gymnasien, realgymnasien und realschulen Bayerns.* 3. vermehrte auflage. Stuttgart, Muthsche verlagsh. 1902. 200 s. Geb. m. 2,50.

Eine besprechung der ersten auflage vorliegenden buches (1893) ist in dieser zeitschrift, I, 235 f., erschienen und im wesentlichen auch für die dritte auflage richtig. Die übersetzung der aufgaben für die drei schulgattungen aus den jahren 1893—1901 ist zugefügt worden und bietet zu besonderen bemerkungen keinen anlass.

Das französische bezw. englische des werkes hängt natürlich der hauptsache nach von den deutschen aufgaben ab, die gestellt wurden. Oft sieht man unter dem französischen oder englischen gewande noch die deutsche struktur des gedankens. Mit den jahren aber sind die aufgaben stofflich wie sprachlich immer besser geworden; die anlehnung an echt französische oder englische texte ist in den jüngeren aufgaben unverkennbar. Mit dem jahre 1873 erscheint zum letzten male eine anekdote als aufgabe; von da ab sind die stoffe durchweg aus der französischen oder englischen geschichte oder litteraturgeschichte gewählt und erfahren um die mitte der neunziger jahre eine erweiterung nach der seite des alltäglichen lebens. So spiegelt sich in diesen aufgaben der fortschritt in der methodik des neusprachlichen unterrichtes wieder. In Norddeutschland dürfte das büchlein manchem lehrer, der prüfungsaufgaben einzusenden hat, willkommen sein.

*Wiesbaden.* H. P. JUNKER.

---

HÖLZELS *wandbilder für den anschauungsunterricht.* IV. serie: 14. Hafen, 15. hausbau, 16. berg- und hüttenwerke. Grösse 140 : 93. Preis: auf leinwand mit ösen m. 5.50, mit stäben m. 7,25. Nr. 16, doppelbild, m. 8.75, bezw. m. 11.25. — Handausgabe m. 1. — JORDAN, *materialien für die unterrichtliche behandlung der Hölzelschen wandbilder.* IV. serie. 1902, brsch. m. 1.20.

Die art der Hölzelschen wandbilder ist bekannt. Nr. 13, die auch zu dieser serie gehört, habe ich N. Spr. VII, s. 63 angezeigt. Was ich dort gesagt habe, kann auch *mutatis mutantis* von 14—16 gelten. Auch hier ist auf jedem blatt bei ja allerdings grossem format ein grosser reichtum an anschauungsstoff vereinigt; sehr viel, wenn es sich um die muttersprache handelt, zu viel, wenn eine fremde sprache behandelt wird. Zu gelegentlicher benutzung aber, besonders wenn bei der lektüre etwas vorkommt, das stofflich zu diesen darstellungen gehört, sind die technisch gut ausgeführten tafeln wohl zu empfehlen. — Wie zu den früheren hat auch zu diesen tafeln E. Jordan einen brauchbaren kommentar veröffentlicht, der 87 s. umfasst. Im vorwort erklärt J.: „Sie (die sammlung von materialien) will nichts anderes, als aufzeigen, welche fülle von sprachstoffen die neuen bilder bieten;

diese materialien wollen natürlich nicht erschöpfen. . .“ Ich befinde mich also ganz in übereinstimmung mit Jordan, wenn ich für den fremdsprachlichen unterricht nur gelegentliche heranziehung als angebracht betrachte.

Mit dem französischen ferienkurs, der in diesem herbst hier stattfand, war auch eine ausstellung von lehrmitteln (bildern und büchern) für ansschauungsunterricht verbunden. Die sich daran anschliessenden erörterungen hatten ein im wesentlichen den beschlüssen des dresdner vereins (nach einem vortrage von dr. Rahn, ostern 1902) entsprechendes ergebnis: anschauungsbilder sind nötig; sie sollen fremdes volkstum wiederspiegeln (wesentliches, typisches, interessantes); sie sollen nicht zu viel bringen, deutlich sein, wohlgefallen; nachbildungen von kunstwerken sind zu bevorzugen. Erwünscht wäre, wenn eine methodische, fortschreitende und erweiternde serie von einheimischen (französischen) künstlern eigens geschaffener bilder hergestellt werden könnte. Nach oben hin wird das bild mehr hilfe und schmuck, weniger gegenstand eingehender betrachtung und behandlung. Besondere aufmerksamkeit fanden neben Hölzel bilder der jahreszeiten u. a. von Hachette, das grosse wandbild von Mackay-Curtis, das viel besser wirkt als die verkleinerung im lehrbuch selbst, die karte Frankreichs von Reichel. Dazu architektonisches und historisches u. s. w. von Hölzel, Seemann, Wachsmuth; von lehr- und hilfsbüchern Alge, Augé, Görlich, Graf, Kühn, Ricken, Rossmann-Schmidt, Simmonot (zu *Tableaux de leçons de choses et de langage* von Colin), von theoretischen erörterungen Alge, Hartmann, Lange, v. Roden. Leider fehlten die sachen von Scheffler.

F. D.

---

*Three plays* by SOUVESTRE, edited by MARGUERITE NINET. Dent and Co., London. 1899. 131 s. 1 *s.* 6 *d.*

Décidément les Anglais commencent à abuser de Souvestre de la même façon que les Allemands. Il y a pourtant assez d'auteurs modernes qui écrivent bien et facilement en français et il est inutile d'aller contamment déranger les morts de leur sommeil. Quant au livre en lui-même, rien à en dire, car les notes sont en français, en très bon français, ce que m'expliquerait le nom plutôt français de la dame qui a édité ce petit ouvrage et l'aide qu'on a tirée du si bon dictionnaire de Larousse.

*Französische übungs-bibliothek — Wilhelm Tell,* bearbeitet von dr. A. PETER. Dresden, Ehlermann — Paris, Boyveau. 187 s. M. 1,70.

Le livre, comme ceux édités en italien, anglais . . . par la même maison, a pour but de servir à la traduction en français pour les Allemands des classes supérieures et pour les Français de nos lycées. Une courte et claire biographie sert de préface. Le texte de la pièce allemande est publié accompagné au bas de chaque page de très bonnes

notes en français, et le volume renferme un petit vocabulaire très simple et très exact.

Lanfrey, *La campagne de 1806—1807.* Herausgegeben von dr. Kähler. Leipzig, Freytag. 1900. XXIV, 136 s. M. 1,70. Wörterbuch 40 s. M. 0,50.

Cette œuvre de Lanfrey a déjà été publiée plusieurs fois à l'usage des classes. Il est donc inutile de discuter une fois de plus les coupures plus ou moins nécessaires faites à l'original. Très intéressantes sont les introductions biographico-littéraire et historique. Quant aux remarques, elles présentent le défaut commun à tous ces ouvrages en Allemagne. Trop d'histoire, pas assez de grammaire, ce qui serait pourtant beaucoup plus important pour les élèves. A part quelques légères inexactitudes de détail, le vocabulaire est bien composé.

*Le passage de la Bérézina* par Ségur. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1900. 114 s. M. 1,10.

Les quelques lignes consacrées au précédent volume peuvent également s'appliquer à celui-ci. Un peu plus de remarques grammaticales pourtant.

Dr. Steinmüller, *Sammlung von französischen gedichten.* München. Verlag v. Oldenbourg. 1902. 96 s. M. 1,50.

Bon choix de poésies simples dans la première partie de l'ouvrage. La seconde partie est moins bien réussie. Sur 28 poésies, il en figure 10 de Lafontaine, 10 de Béranger. Il me semble que 8 pour le reste des poètes français, c'est un peu maigre, d'autant plus qu'ils offrent dans leurs compositions suffisamment de morceaux assez faciles pour être admis dans un semblable recueil. 3 pièces de Hugo, 3 pièces de Millevoye, 2 de Coppée, représentent vraiment trop peu notre lyrique. Pourquoi ne pas puiser à pleines mains dans les merveilles de Boucher et Aicard, poètes favoris des enfants, et dans tant d'autres poètes? Les remarques sont bien faites et intéressantes, le vocabulaire suffisamment exact.

Victor Hugo, *Gedichte* (auswahl). Herausgegeben von K. A. M. Hartmann. Leipzig, Stolte. 1899. 115 s. M. 1,40.

Rien à dire contre le choix au point de vue du goût. Au point de vue pédagogique, je trouve toutes ces poésies un peu difficiles, malgré l'assertion de M. Hartmann dans sa préface. Il est vrai que les remarques qui les accompagnent sont si bien faites et si intéressantes que l'élève, avec un semblable matériel, n'a pas de peine à s'assimiler ces chefs-d'œuvre poétiques.

*Contes de Noel.* Herausgegeben von dr. Wershoven. 1901. 94 s. M. 1,20.

*Contes et nouvelles I.* Herausgegeben von dr. Rahn. Dresden, verlag von Kühtmann. 1901. 112 s. M. 1,20.

Tous les contes et nouvelles de ces deux volumes ont déjà été publiés dans d'autres collections. Je répéterai toujours la même chose.

Ou pourrait choisir d'autres nouvelles, d'autres auteurs, aussi propres à l'enseignement. En songeant à la masse de nouvelles (dont de très bonnes) dont nous sommes inondés chaque année, je me demande pourquoi les professeurs allemands se limitent de parti pris aux éternels «Comment on devient beau» de Bornier — «la Parure» de Maupassant ..... Pourquoi suivre toujours les mêmes sentiers battus et ne jamais prendre un autre petit chemin écarté? Toutefois, l'idée du Dr Wershoven de réunir en un volume plusieurs contes de Noël, du reste bien choisis, est charmante. Rien de particulier à dire des remarques des deux volumes. Le questionnaire joint aux Contes et nouvelles me semble un peu inutile. Un professeur doit être capable de forger tout seul des questions aussi peu compliquées que celles de ce volume.

*Conversations françaises sur les tableaux de Hoelzel* par L. Génin et J. Schamanek. Wien, Hoelzel. 1900. 12 s. M. 0,80.

L'appartement. Rien de meilleur pour l'enseignement que ces différents tableaux de Hoelzel, qui deviennent très pratiques lorsqu'ils sont accompagnés d'explications et descriptions comme dans le cas présent. Je relève seulement des expressions qui ne me paraissent pas d'un pur français. «Je fais les omelettes *sur* une poèle.» — *Au matin*, elle brosse. — Un garde manger n'est pas une pièce; on dit un *office*. — De temps en temps un peu trop de passif: «Par quoi la tablette est-elle garnie? — Par quoi le panneau est-il embelli?» ..... Cela sent un peu l'allemaud. Par ci, par là, des expressions trop familières ou que l'on n'emploie plus émaillent les explications «Le père *sirote* son café. — *Cafier* presqu'inconnu des Français au lieu de *caféier*. — Malgré ces incorrections et bien d'autres, la brochure peut être utile aux professeurs qui sauront la corriger.

*Lehrbuch der französischen sprache für fortbildungs- und handelsschulen.* Von dr. Boerner und dr. Dinkler. I. teil. Leipzig, Teubner. 1901. 104 s. M. 1,20.

Rien à critiquer. Au point de vue pédagogique, il présente un ensemble logique, bâti d'après les nouveaux plans d'études. Les morceaux sont bien choisis, bien classés et le français est partout très pur.

*Lehrbuch der französischen sprache* von dr. Boerner. Ausgabe B für mädchenschulen. III. teil. Leipzig, Teubner. 1901. 132 s. M. 2,—.

Mêmes compliments à faire. De plus la petite anthologie de morceaux français de la fin du livre, ainsi que les quelques modèles de lettres pourront rendre les plus grands services.

*Les doigts de fée* de Scribe et Legouvé, hrsg. von dr. A. Krause. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1900. 148 s. M. 1,60. Wb. 18 s. M. 0,20.

Cette comédie est une des meilleures œuvres de Scribe, quoiqu'elle ne corresponde plus, avec son manque de psychologie et de caracté-

ristique, à l'idée actuelle du théâtre. E. Legouvé a rehaussé par sa collaboration la valeur de l'œuvre et lui a donné un certain chic littéraire qui manque souvent aux productions trop nombreuses et trop hâtives de Scribe. Rien de particulier à dire sur les observations et le vocabulaire d'une bonne valeur moyenne.

*Frankfurt a. M.* H. Pâris.

---

Dr. H. Schmidt, *Schulgrammatik und schriftsteller.* Syntaktische und stilistische beiträge zum modernen französischen sprachgebrauch. Dresden und Leipzig. C. A. Kochs verlagsbuchhandlung, 1901. VIII u. 49 S. M. 1.40.

Das büchlein enthält, zumeist nach belegen aus der *Revue de Paris*, eine recht interessante zusammenstellung sprachlicher erscheinungen, die mit regeln der französischen grammatik nicht im einklang stehen. Es ist nicht der erste versuch einer derartigen sammlung, und ähnlicher stoff bietet sich auch der fremdsprachlichen schullektüre nicht allzu selten. Oft liegt der widerspruch zwischen spracherscheinung und grammatischer regel nur an einer zu oberflächlichen formulirung der letzteren und löst sich bei einer vertieften auffassung des grammatischen prinzips, wie der verfasser unter anderem am gebrauch des konjunktivs und indikativs nach *il semble* und *il me semble* zeigt. Zuweilen ist aber auch die in frage stehende spracheigentümlichkeit so individueller natur, dass sie einer ernsten kritik vom standpunkte des nationalen sprachgefühls nicht standhalten kann und deshalb keine weitere beachtung oder gar nachahmung verdient.

Vorsicht bleibt daher im französischen unterricht beständig geboten bei der beurteilung eigenartiger formen und wendungen, die nicht immer nur deshalb, weil sie original sind, als echte münze des sprachlichen verkehrs zu gelten brauchen. Für wissenschaftliche sprachbetrachtung dagegen hat nicht nur die bleibende und allgemein anerkannte spracherscheinung, sondern auch die vereinzelte oder individuelle abweichung vom allgemeinen sprachgebrauch eine bedeutung. Gerade in der wandlung eines sprachlichen ausdrucks, der vor unseren augen und wohl gar mit unserer teilnahme sich vollzieht, lassen sich die mannigfachen einflüsse und besonders psychischen motive, die der sprachlichen entwicklung zu grunde liegen, am leichtesten erkennen und in ihren wirkungen verfolgen. So erwächst aus einer zusammenstellung von fällen ungewöhnlichen sprachgebrauches dem theoretischen sprachstudium wohl eine vielseitige aufgabe für wissenschaftliche untersuchungen, der schulpraxis aber eine heilsame mahnung sowohl gegen den starren zwang grammatischer formeln wie gegen die autorität sprachlicher willkür. Eine erweiterung des nutzbringenden und anregenden büchleins auf breiter und kritisch gesichteter grundlage erscheint daher durchaus wünschenswert.

*Frankfurt a/M.* B. Eggert.

---



*Little Lord Fauntleroy*, by F. H. Burnett. Für den schulgebrauch erklärt von dr. A. STÖRIKO, direktor der höh. mädchenschule in Giessen. Gotha, Perthes. 1901. Preis mit wörterbuch m. 1,20.

Ich freue mich, in dem vorliegenden bändchen den fachgenossen eine neue, geschmackvolle ausgabe des wohlbekannten und noch immer beliebten romanes empfehlen zu können. Die beliebtheit des *Little Lord F.* scheint übrigens auch ausserhalb der schule noch anzudauern; so viel ich weiss, hat die verfasserin bis jetzt über eine halbe million mark an honorar für das buch eingenommen! — Damit nun das buch in einem semester bequem durchgearbeitet werden kann, musste die originalausgabe wesentlich gekürzt werden, und die vorsichtige art der kürzung ist es in erster linie, die an Störikos arbeit zu loben ist. Man fühlt kaum, wo etwas weggeschnitten ist; das ganze liest sich wie ein original, was sich leider von manchen anderen schulbearbeitungen grösserer werke nicht sagen lässt. Die anmerkungen sind zwar knapp, aber ausreichend und korrekt; man merkt überall, dass der erfahrene schulmann die feder führt. Das wörterbuch ist sorgfältig gearbeitet, und man vermisst keine notwendige vokabel darin; wo erforderlich, ist die aussprache durch phonetische umschrift oder diakritische zeichen angegeben. — Für die hoffentlich bald erscheinende zweite auflage einige kurze bemerkungen. Zu 4, 20 heisst es: „Der titel *Right Honourable* kommt nur dem earl, viscount und baron, ausserdem auch dem bürgermeister einiger grossen städte (*Lord Mayor*) zu.“ Doch haben auch noch eine anzahl höherer juristen sowie die *Privy Councillors* auf diesen titel anspruch; so war Cecil Rhodes in seiner eigenschaft als *P. C.* ein *Right Honourable*. — Zu 5, 3 ist 177*0* ein druckfehler für 177*6*. — Zu 6, 26 heisst es: „*I guess* gebraucht der amerikaner, der es meist durch die nase spricht, für englisches *I suppose*.“ Die nasalirung ist aber selbstverständlich nicht auf dies eine wörtchen beschränkt, sondern der echte yankee des ostens spricht eben überhaupt gern durch die nase. — Diese wenigen ausstellungen thun aber natürlich dem wert des guten büchleins keinen eintrag, und dasselbe sei denn aufs wärmste empfohlen.

*Darmstadt.* H. HEIM.

---

*Italienische unterrichtsbücher.*

Der strebsamen jugend fehlt es gegenwärtig nicht an hilfsmitteln, um sich die für ein gedeihliches fortkommen heute mehr denn je nötige kenntnis fremder sprachen anzueignen. Dem in weitem masse besonders in Deutschland vorhandenen bedürfnisse kommt eben ein im verhältnis zu anderen nationen grösseres angebot entgegen, welches wiederum das an sich gewiss sehr erfreuliche bestreben der verfasser von lehrbüchern nach möglichst leichter und bequemer erlernbarkeit des fremden idioms zur folge hat. So wirft denn die konkurrenz alljährlich eine stattliche reihe von lehrmitteln auf den markt, mit deren

zahl die doch notwendige und im interesse der konkurrenzfähigkeit auch erwünschte kritik kaum schritt zu halten vermag. Aus der grossen menge der uns in den zwei letzten jahren zu gesicht gekommenen werke, die der erlernung der italienischen sprache dienen sollen, sei nun hier eine anzahl solcher bücher besprochen, die, durch ihre eigenart etwas typisches bietend, zugleich auch hinsichtlich der methodischen darbietung einiges interesse beanspruchen dürfen. Es sei hier gleich im allgemeinen darauf hingewiesen, dass die für das französische und englische vernünftiger weise wohl bei der mehrzahl der heute erscheinenden erzeugnisse der unterrichtslitteratur verwendete sog. neue oder besser „analytische“ methode in der italienischen unterrichtslitteratur in weit geringerem masse vertreten ist. Es dürfte dieser umstand im wesentlichen darin seinen grund haben, dass diese methode sich in den schulen verhältnismässig rasch eingang verschafft hat, während in den ausserhalb der schule stehenden kreisen — abgesehen allenfalls von der sog. *Berlitz School* — ihre anwendung aus erklärlichen gründen z. z. noch stärkerem widerstand begegnet. Und doch ist ihre verwendung gerade bei dem privat-unterricht, der doch wohl für die meisten der schule entwachsenen in frage kommt, in erster linie fruchtbringend und fördernd. Hier ist der sieg der analytischen methode sicherlich nur eine frage kurzer zeit; vielleicht wird ihr da der erfolg einst zuteil werden, wenn die schule noch immer sich im kampfe gegen die ihr auferlegten bureaukratischen fesseln abmüht. Immerhin sind einige der im folgenden zu besprechenden werke bereits von diesem gesichtspunkt aus verfasst, und weitere dürften wohl auch bald auf dem gebiete des italienischen unterrichts folgen, der ja bei uns in weit überwiegendem masse noch immer dem privatfleisse der jenseits des mehr bösen als guten examens stehenden jugend überlassen ist.

Betrachten wir als erste gruppe die lediglich oder in verbindung mit lektüre zugleich der *grammatischen* einübung dienenden werke, so liegen uns hier vor:

1. *Methode Schliemann* zur erlernung der italienischen sprache, bearbeitet von oberlehrer dr. C. Weber auf grund einer originalnovelle von C. V. Giusti und mit beiträgen über land und leute Italiens von dr. R. Schöner. (In 20 heften seit 1895.) 400 s. Leipzig, Spindler.
2. Laurenz Fornasari, *Die kunst, die italienische sprache schnell zu erlernen* (durch selbstunterricht). Mit zahlreichen übungsaufgaben u. s. w. 190 s. 7. verm. u. verb. aufl. Wien, Pest, Leipzig, Hartleben.
3. A. Scanferlato, *Lezioni Italiane.* Kurze praktische anleitung zum raschen und sicheren erlernen der italienischen sprache. Leipzig, Teubner. 1899. 220 s. nebst einer karte von Italien.
4. Dr. H. Sabersky, *Betonungswörterbuch der italienischen sprache.* Eine ergänzung zu allen ital. wörterbüchern. XX u. 173 s. Berlin, Behr (E. Bock). 1900.

Zwei der genannten schriften (1, 2) wollen in erster linie dem selbstunterricht dienen. Man mag über dies bestreben, das lebendige wort des lehrenden überflüssig zu machen, verschiedener meinung sein, es soll sogar zugegeben werden, dass der der schule entwachsene die reife seines könnens an der fähigkeit, sich selbständig weiter zu bilden, messen und kräftigen kann. Allein das leidet keinen zweifel, dass bei der erlernung einer *lebenden* sprache der mangel eines zur richtigen aussprache, besonders auch artikulation anleitenden vorbildes, sei es in der person des zu diesem zwecke vorgebildeten fachmannes oder des gebildeten und dialektfreien ausländers, sich schliesslich doch aufs deutlichste fühlbar machen muss; auch kann der letztgenannte ersatz, der ja in grossen städten ohne viel mühe zu beschaffen sein wird, immer nur den zweifelhaften wert eines — ersatzes behalten, der zudem gerade für solche schüler unerreichbar sein dürfte, die alles heil von dem selbstunterrichte erhoffen.

Abgesehen von diesem prinzipiellen standpunkte, den auch die einwandfreieste transskription nicht überwinden kann, verdienen die von dem Spindlerschen verlage seit mitte der 90er jahre veranstalteten lehrbücher der modernen kultursprachen fast uneingeschränkte anerkennung.[1] Im wesentlichen schliessen sich diese — nach den von dem berühmten gelehrten gegebenen anleitungen als „Methode Schliemann" bezeichneten — lehrbücher der sog. neuen methode insofern an, als sie, von zusammenhängendem sprachstoffe ausgehend[2], den lernenden allmählich in die geheimnisse des grammatischen baues der fremdsprache einführen, dabei fortwährend gelegenheit bietend, durch umformung des textes, durch rede und gegenrede, frage und antwort u. s. w. auch zu dem mündlichen gebrauch der sprache in möglichster kürze zu befähigen. Dies alles in 45 mehr oder weniger ausgedehnten lektionen, an die sich — in langsamer steigerung der sprachlichen schwierigkeiten — mitteilungen über land und leute, in beiden idiomen gegenüberstehend, anschliessen. Als schätzenswerte zugabe bieten sich an dem kopf jeder seite sprichwörter in beiden sprachen. Eine gewiss den geringsten beifall der fachleute findende eigentümlichkeit — die interlinearversionen — wird von s. 20 an durch nachfolgende *freie* übertragung ersetzt, und an stelle der bis dahin unter dem texte beigegebenen umschrift des fremden lautes tritt für einige lektionen lediglich die umschrift des italienischen textes in deutschem druck, um schliesslich, von l. 24 an, dem zusammenhängenden texte mit darauffolgender freier übersetzung den platz zu räumen. In dieser etwas erkünstelten form wird nun eine solche fülle von sprach-

---

[1] Bis jetzt sind nach dieser methode gearbeitete lehrbücher erschienen für französisch, englisch, italienisch und spanisch.

[2] Hier bildet eine novelle von C. V. Giusti, *La Madonna di Montui*, den kern des buches.

und sprechstoff geboten, dass wohl nur eine auserlesene minderheit über soviel beneidenswerte energie verfügen dürfte, um bis an das glückliche ziel zu gelangen, an welchem allerdings die palme einer völligen beherrschung des italienischen — bei kaum einwandfreier aussprache — winkt. Eine dankenswerte zugabe, die rasche orientirung erleichternd — die bei den früher erschienenen englischen und französischen lehrbüchern gleicher art schmerzlich vermisst wurde — schliesst das vorliegende italienische lehrbuch in gestalt einer tabellarischen inhaltsübersicht für jede lektion (enthaltend: text der novelle — sprachliche erläuterungen: A. aussprache oder bemerkungen, B. grammatisches. — Befestigung und erweiterung des sprachschatzes: A. umformung, B. konversation, C. gesprächsstoff. — Mitteilungen über land und leute Italiens). Die sorgfältige bearbeitung rührt von den herren oberlehrer dr. C. Weber und dr. R. Schöner her.

Wenn wir bei dem vorstehenden, seiner eigenart zuliebe, länger verweilen mussten, so genügt für das zweite, mit ausgesprochener absicht lediglich für den selbstunterricht gearbeitete werk ein kürzerer hinweis. Dem bekannten Hartlebenschen verlage in Wien seine entstehung (als 3. teil einer *Die kunst der polyglottie* betitelten sammlung) verdankend, hat es den deutsch-italienischen sprachprofessor Laurenz Fornasari, edlen von Verce zum verfasser. Von den 190 seiten des in handlichem taschenformat sich darbietenden büchleins befassen sich 140 mit einer überfülle grammatischen lernstoffes, weitere 20 seiten bieten kurze lesestücke, sentenzen, anekdoten und briefe mit den dazu gehörigen vokabeln; den schluss bildet auf 28 seiten ein gut gearbeitetes deutsch-italienisches vokabularium. Etwas mehr lesestoff und viel weniger grammatik möchten wir der rührigen verlagshandlung für die nächste — achte — auflage zur erwägung anheimgeben.

Eine bei mässiger kürze recht praktische anleitung bietet das dritte in der reihe von Teubners kleinen sprachbüchern als *Lezioni Italiane* erschienene büchlein. „Hauptsächlich für erwachsene bestimmt, die in dieser oder jener fremden sprache schon etwas bewandert sind," will es keine „schulmässige grammatik" sein. Nach einer kurzen angabe der wichtigsten regeln über die aussprache bringt es im wesentlichen vom deutschen abweichende redewendungen des täglichen lebens, meist in form des dialogs, um so den lernenden vom wörtlichen übersetzen zurückzuhalten. Natürlich gehen grammatische anweisungen daneben her, sind auch vielfach, um den ruhigen fortgang des unterrichts nicht zu sehr aufzuhalten, unter den text der seite verwiesen. Das für das italienische so charakteristische, bei der erlernung dem fremden besondere schwierigkeiten bietende kapitel von den vergrösserungs- und verkleinerungs- u. s. w. endungen findet sich hier (l. 46) durch gut gewählte beispiele trefflich erläutert. (Den gleichen stoff behandelt das vorerwähnte buch von Fornasari viel ausführlicher — in 13 §§ nebst zahlreichen beispielsätzen — ohne doch die vorhandenen

schwierigkeiten wesentlich zu erleichtern.) Ein kurzes, aber ausreichendes alphabetisches wörterverzeichnis, ferner eine übersichtliche inhaltsangabe der behandelten stoffe sowie eine deutliche karte Italiens nebst einigen statistischen angaben fügen den mannigfachen vorzügen des büchleins solche hinzu, die es zur vorbereitung für eine italienische reise sowie zur benutzung während derselben durchaus empfehlenswert erscheinen lassen.

Die so wichtige betonung der italienischen wörter findet sich in manchen wörterbüchern nicht ausreichend berücksichtigt. Diesem mangel will das kleine hilfswörterbuch von Sabersky abhelfen, das auch als taschenlexikon für die übersetzung aus dem italienischen ganz praktisch erscheint. Besonders dankenswert ist der hinweis auf die schwierigkeit der richtigen betonung der verbalformen in der auch sonst manche wertvolle winke enthaltenden vorbemerkung.

Als natürliche ergänzung der im wesentlichen der grammatischen unterweisung dienenden lehrbücher schliessen sich *lektüre* und *konversationsübungen* an. Diesem zwecke wollen von den uns z. z. vorliegenden die nachfolgenden entsprechen:

1. Dr. Luigi Forte, *Italienisches lesebuch für höhere handels- und realschulen.* Frankfurt a. M., Jügel. 1900. IX u. 250 s.
2. Vittorio Bersezio, *Il cane del cieco.* Sec. ediz. rifatta e corretta da A. Scartazzini (zweites bändchen der von Scartazzini herausg. *Biblioteca Italiana*). Davos. 1898. 56 s.
3. Paolo Tedeschi, *Storia dell' Arti belle*, besorgt von M. Ramshorn (vol. III der *Collezione di opere italiane per uso di scuola e di lettura privata*). Leipzig, Rossberg. 1901. 147 s.
4. C. Goldoni, *La Locandiera* (1. bändchen des *Teatro Italiano. Scelta di Commedie Italiane*) bes. v. F. Werder. Leipzig, Rossberg. 1899. 112 s.
5. O. Hecker, *Il Piccolo Italiano.* Ein handbuch zur fortbildung in der ital. umgangssprache u. s. w. Karlsruhe, Bielefeld. 1900.

Sämtliche genannten werke bilden teile einer serie von lehrbüchern, die von dem jeweiligen verlage zur erlernung der wichtigsten lebenden kultursprachen veranstaltet (no. 1 u. 5) oder innerhalb derselben sprache — hier des italienischen — neben anderen der gleichen kategorie erschienen sind (no. 2—4). Von der ersteren gattung interessirt uns hier vorzugsweise das von dem frankfurter gelehrten und gründlichen kenner seines heimischen idioms, prof. dr. L. Forte, herausgegebene *Italienische lesebuch*, das als 4. teil von Ziehens *Kaufmännischen reallesebüchern* ziemlich gleichzeitig mit einem deutschen, englischen, französischen und spanischen teile erschienen ist. So stimmt auch seine äussere wie innere gestaltung mit der der vorgenannten überein, mit denen es aus *einem* geiste wie aus gemeinsamer anregung seitens des verdienstvollen früheren direktors der frankfurter Wöhlerschule (gegenwärtig kgl. oberstudienrats zu Berlin) entstanden ist. „Die heraus-

geber dieser bücher sind der ansicht, dass eine verbindung *allgemein* bildender und *fach*bildender elemente die wesentliche aufgabe der realschule, namentlich aber der höheren handelsschule ist, und sie glauben zur durchführung dieser aufgabe beizutragen, indem sie für den unterricht einen lesestoff bieten, der *unter einheitlichen gesichtspunkten ausgewählte darstellungen aus den verschiedenen interessengebieten des kaufmannsstandes und der industriekreise* enthält.“ Dem vorworte, das die allen fünf werken gemeinsamen gesichtspunkte in deutscher sprache darlegt, fügt der verfasser in einer *Introduzione* die durch die eigenart seines stoffgebiets bewirkten abweichungen von dem allgemeinen plane bei. Ist auch der stoff im allgemeinen der gleiche — geschichte, naturgeschichte, geographie, verkehrsmittel, handel und industrie, land- und volkswirtschaft — so war doch innerhalb dieser wissenszweige besondere rücksichtnahme auf die engen politischen und kommerziellen beziehungen zwischen Deutschland und Italien mit recht geboten, ebenso wie auf die zu zeiten parallel laufende geschichtliche entwicklung und die auch zeitlich zusammenfallenden einheitsbestrebungen beider länder. Dem aufrichtigen wunsche des verfassers, dass bei der wichtigkeit seines heimatsidioms für uns deutsche und mit rücksicht auf die doch nicht zu unterschätzenden schwierigkeiten der aussprache (s. o.) dem italienischen unterrichte mehr zeit als bisher in unseren handelsschulen gewidmet, sowie dass derselbe allgemein obligatorisch gestaltet werden möge, können wir uns nur von ganzem herzen anschliessen. Allerdings dürfte auch prof. Forte sich der schwierigkeiten in der praktischen ausführung seines wunsches als erfahrener schulmann selbst bewusst sein. Dagegen sprechen wir ihm und seinen kollegen für den unzweifelhaft bald eintretenden fall einer zweiten auflage die dringende bitte aus, der selbst bei vorgerückteren nicht selten anzutreffenden bequemlichkeit des lesers durch beifügung eines *vocabulario* (bzw. *vocabulaire, vocabulary* etc.) rechnung tragen zu wollen; ein dickes lexikon für jedes wort aufzuschlagen ist ein verlangen, das nur zu leicht das oberflächliche, sich nur mit dem ungefähren sinne des textes begnügende lesen fördert. Werken von solch wissenschaftlichem wie praktischem werte wünschten wir aber auch gründliche leser, die nicht durch leicht zu beseitigende mängel abgeschreckt werden.

Von den weiteren lesebüchern (2—4) fällt die kurze und recht lesenswerte erzählung von Vitt. Bersezio durch eine eigentümlichkeit auf, die der sprachgewandtheit des herausgebers der *Biblioteca Italiana* und gleichzeitig bearbeiters des vorliegenden bändchens, A. Scartazzini, ein rühmliches zeugnis ausstellt. In den dem texte beigefügten fussnoten sind nämlich die drei wichtigsten westeuropäischen sprachen — in der anordnung des bearbeiters: französisch, englisch, deutsch — berücksichtigt. Sämtliche, und zwar recht zahlreiche übersetzungen bezw. erklärungen sind in französischer sprache, fast alle auch deutsch und englisch vorhanden. Dass der bearbeiter offenbar vorzugsweise

einen französischen leserkreis — vielleicht von einer früheren bearbeitung des gleichen stoffes ausgehend — im auge hat, zeigt sich vor allem darin, dass gelegentlich erklärungen nur auf französisch gegeben sind (s. 11 note 7, s. 25 n. 1, s. 31 n. 3), während die deutschen bezw. englischen übersetzungen öfters fehlen und nicht immer ganz einwandfrei sind (s. 11 note 6 übersetzt er: *aspettare qualcuno al varco d'una ubbriacatura:* jem. beim „durchgang eines rausches" erwarten, also völlig unverständlich, doch ergibt sich der sinn aus der französischen übertragung, der er noch eine erklärung beifügt. — S. 53 n. 3 überrascht er den engländer mit dem ausdruck: *rising up „asleeping"*, eine gerundivform, die nicht einmal Muret kennt. — Selbst die französischen erklärungen sind nicht ganz ohne vorsicht zu gebrauchen: so wenn er *finchè la* (*sc. vita*) *duri* übersetzt mit: *jusqu'à ce qu'elle* (*cela*) *durera*, also *jusqu'à ce que* in der bedeutung „solange als" gebraucht. Diese ausstellungen sollen den wert und die brauchbarkeit des büchleins keineswegs bestreiten; doch sollen sie den ob solch polyglotten reichtums gewiss begeisterten studirenden vorsichtig machen. Jedenfalls beweisen sie wiederum die alte erfahrung, welche die hier besonders berücksichtigten freunde des bearbeiters in dem kurzen satze ausgeprägt haben: *Qui trop embrasse mal étreint.*

Eine recht empfehlenswerte lektüre, die auch in ihrer ausstattung sich und damit die Rossbergsche verlagshandlung (Leipzig) gut präsentirt, hat M. Ramshorn von der Leipziger handelsschule durch die abgekürzte bearbeitung von P. Tedeschis rühmlich bekannter *Storia dell' Arti belle* all denen geliefert, „die sich für eine reise nach Italien vorbereiten und sich auf recht bequeme weise nicht nur mit den werken der kunst und den künstlern selbst, sondern auch mit den technischen ausdrücken der kunst bekannt machen wollen." Es lässt sich darüber streiten, ob der bearbeiter recht gethan, die von dem verfasser gewählte form des dialogs beizubehalten, die den doch meist raschen fortgang verlangenden leser oft unliebsam aufhält. Andrerseits bietet sich so die möglichkeit, den unterricht — soweit ein solcher stoff überhaupt dafür geeignet erscheint — lebendiger zu gestalten. Ein vokabular vermisst ref. aus den oben dargelegten gründen auch hier ungern. Für freunde italienischer kunst sei der (im vorwort dieses auszugs mitgeteilte) titel des der italienischen jugend gewidmeten originalwerks beigefügt: *Storia delle Arti Belle (architettura — pittura — scultura) raccontata ai giovinetti da Paolo Tedeschi. Milano, libreria di Paolo Carrara 1872.* — Im gleichen verlage wie die *Collezione di opere italiane*, deren 3. band der vorgenannte auszug bildet, erscheint seit ca. 3 jahren eine auswahl italienischer komödien, als deren erstes bändchen Goldonis wohlbekannte *Locandiera* in 3. aufl. vor uns liegt. Es ist zu hoffen, dass noch eine grosse anzahl Goldonischer stücke gleich diesem, von dem professor am leipziger konservatorium Friedr. Werder mit biographischer einleitung und — nicht zu zahlreichen — anmerkungen

(meist in italienischer sprache) versehenen lustspiel im laufe der jahre leichter zugänglich gemacht werden.[1] Dann wird hoffentlich der Molière Italiens die ihm zukommende würdigung bei uns finden können, die ihm merkwürdiger weise in *verdientem* masse bei uns bisher nicht zuteil geworden ist. — Schliesslich sei, als der gleichen gruppe von unterrichtswerken angehörig, noch auf den *Piccolo Italiano* hingewiesen, der gleich dem längst bekannten *Petit Parisien* und seinem jüngeren bruder, dem *Little Londoner*, dem Bielefeldschen verlage (Karlsruhe) sein dasein verdankt. Die vorzüge sind bei allen drei die gleichen, wie sich überhaupt der herausgeber des *P. I.* (lektor dr. O. Hecker-Berlin) im wesentlichen an das vorbild von Kron hält. Der schwierigkeit, die die wahl des dialektfreien italienisch im besonderen bietet, begegnet H. durch das bestreben, schlichtes und dazu vor allem idiomatisch reines italienisch zu bieten, „wie es etwa bei ungezwungenem geplauder gebildeter toskaner an unser ohr schlägt". Im grossen und ganzen darf sein bestreben als erfolgreich bezeichnet werden, wenn auch in manchen einzelheiten die nie ruhende frage: was ist dialekt, was sprache des gebildeten? leicht aufzurollen wäre. Die vorausgeschickten bemerkungen über die aussprache sind knapp und leicht verständlich gehalten; doch ist nicht einzusehen, warum für die zwecke der aussprachebezeichnung nicht endlich eine für das italienische gewiss keine wesentlichen schwierigkeiten bietende phonetische umschreibung anwendung finden soll.

Als dritte gruppe treten ergänzend zu den vorigen einige werke, die sich die förderung des schriftlichen — kaufmännischen oder freundschaftlichen — verkehrs zum ziele setzen:

1. Prof. R. Lovera, *Der italienische handelsbrief.* Ein ital. handelskursus mit gesprächen u. s. w. Stuttgart, Muth. 1900. VIII und 205 s.
2. Derselbe, *Der italienische familienbrief.* Stuttgart, Roth. 1898. 101 s.
3. Breitinger-Pizzo, *Italienische briefe* zum rückübersetzen ins italienische. 2. aufl. Zürich, Schulthess. 1901. 165 s.

Der rühmlichst bekannte verfasser von *Der französische handelsbrief* und eines französischen *Lese- und sprachbuches*, prof. Lovera, (früher in Leipzig, jetzt an der handelshochschule in Venedig) hat seinen verdiensten um die handelskorrespondenz neue hinzugefügt, die in gleicher weise seinen früheren wie seinen gegenwärtigen schülern zugute kommen müssen. Jedem jungen kaufmann, der über die anfangsgründe des italienischen hinausgelangt ist, kann zu seiner fortbildung

---

[1] Im gleichen verlage erschien bereits vor jahren (1876) Alberto Notas lustspiel *La Fiera.* Diese beiden stücke sind bei uns durch Karl Blums bearbeitungen *Mirandolina* und *Der ball zu Ellerbrunn* bekannt.

neben dem oben besprochenen Forteschen *Reallesebuch* Loveras *Ital. handelsbrief* aufs wärmste empfohlen werden. Die grundsätze der reform auf neusprachlichem gebiete, die verf. bereits in dem *Franz. handelsbriefe* mit bestem erfolge angewandt hat, hat er hier mit gleich glücklicher hand auf seine muttersprache übertragen; im bes. findet hier das idiomatische in jedem einzelnen falle sofortige erklärung. Neben theoretischen belehrungen und sprachlichen anmerkungen enthält jedes der 19 kapitel: Allgemeine bemerkungen, gespräche, ital. und deutsche briefe über einen bestimmten fall, anleitungen zur abfassung ähnlicher briefe und darauf bezügliche fragen (*Dialoghi*, *Lettere*, *Exercizi di redazione*, *Versioni*, *Questionario*); ein zweites kapitel fügt in 16 weiteren nummern ebensoviele im geschäftsverkehr häufig vorkommende formulare bei (wie quittungen, kreditbriefe, wechsel, frachtbriefe, ursprungszeugnis) und der anhang belehrt auf weiteren 13 seiten in ital. sprache über das wesentliche der *Italienischen handelsgeographie*. Da auch ein handelstechnisches wörterbuch nicht fehlt, so ist nach jeder richtung dafür gesorgt, dass der gewissenhaft studirende in anregender und ausführlicher arbeit zum erwünschten ziele gelangt. In seiner schon früher erschienenen anleitung über den *Ital. familienbrief* hat derselbe verf. weiteren kreisen willkommene belehrung über den ital. briefstil im allgemeinen geboten neben einer reichen und doch gedrängten auswahl von kürzeren und längeren briefen, die so ziemlich alle lebensverhältnisse berücksichtigen. Dies billige werkchen (m. 1,50) dürfte gewiss vielen erwünscht sein, die ihre kenntnis des italienischen auf schriftlichem wege erweitern wollen; denn nicht nur durch handliches format, klaren und sauberen druck — der ebenso wie bei dem *Ital. handelsbrief* besondere anerkennung verdient — empfiehlt es sich, sondern auch durch eine beigefügte auswahl von acht musterbriefen berühmter schriftsteller (Gozzi, Leopardi, Azeglio, Giusti, Manzoni) gibt es in engem rahmen gelegenheit zur aneignung eines klassischen briefstils.

In weiterem rahmen will das letzte der uns vorliegenden werke das gleiche ziel im wesentlichen durch rückübersetzung solcher musterbriefe und fingirter briefe erreichen. Ursprünglich von H. Breitinger, dem herausgeber einer reihe ähnlicher unterrichtswerke auf dem litterarischen gebiete der neueren sprachen, verfasst bezw. bearbeitet, ist diese schrift nach des verf. tode in 2. auflage von prof. Pizzo in Zürich besorgt und durch eine grössere zahl italienischer originalbriefe bereichert worden. Wir finden da ausser den vorgenannten (mit ausnahme von Gozzi) ferner vertreten: Monti, Foscolo[1], ebenso wie die

[1] U. a. sein berühmtes schreiben an Bonaparte vom 5. frimaire d. j. VIII d. rep. (no. 28), sowie an Eugène Beauharnais v. 12. april 1809 (no. 30); ferner Manzoni an Fauriel über den historischen roman und die franz. sprache v. 3. nov. 1821 (no. 33).

die vorgenannten, in originalbriefen und in übersetzungen; ferner Pellico, Carcano, Carducci, de Amicis u. a. nur in originalbriefen. Daneben finden sich eine anzahl fingirte briefe in italienisch und deutsch. Die deutsche übersetzung der zum rückübersetzen bestimmten originalbriefe darf auf ihre stilreinheit naturgemäss nur mit rücksicht auf ihren zweck geprüft und daher vom deutschen standpunkt nicht zu streng beurteilt werden. Immerhin dürfte es sich empfehlen, in dem briefe eines sohnes (Leopardi) an seinen vater die im deutschen gebräuchliche vertrauliche anrede zu verwenden (no. 35), was doch in denjenigen zwischen gatten (d'Azeglio, no. 38—49) und freunden (Giusti, no. 50 u. 51) mit recht geschieht.

*Frankfurt a. M.* Dr. F. Michel.

# VERMISCHTES.

## COURTES OBSERVATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALLEMAGNE.[1]

Le titre de cet article indiquera, dès l'abord, qu'il ne s'agit pas d'une étude d'ensemble et complète sur l'enseignement du français dans les établissements d'enseignement secondaire allemand. Quoique j'aie assisté à un très grand nombre de classes, à Munich comme à Stettin, et à Francfort-sur-le-Mein comme à Jéna, j'estimerais présomptueux — et inutile — d'apprendre à ceux de mes collègues allemands qui me feront l'honneur de me lire, quelle méthode ils suivent. Aussi bien ai-je exposé tout ce que j'avais à dire sur ce sujet, dans le rapport, rendu public[2], que j'ai rédigé au retour du voyage que j'ai fait en Allemagne au printemps dernier, par mission de l'office d'Informations et d'Etudes au Ministère de l'Instruction Publique français. Mais il y a des choses qui peuvent, je crois, intéresser les Néophilologues allemands, et qui n'avaient pas à figurer dans un rapport officiel; d'autres n'y tiennent pas la place qu'elles méritent en réalité; certaines enfin ne sont qu'indiquées. Voilà pourquoi j'ai tenu à rédiger ce court article, où l'on trouvera ma pensée et mes impressions toutes franches, sans détours ni réticences.

Outre la franchise absolue, je crois pouvoir promettre au lecteur l'impartialité: on observera que je suis un *Altphilolog;* en aucun cas, je ne plaide *pro domo mea.* Si je m'intéresse à l'enseignement des langues vivantes, c'est que, à mon sens, tout homme cultivé doit, au XX^me^ Siècle, parler au moins trois langues: français, allemand et anglais, et

---

[1] Indem wir diese dankenswerten betrachtungen zum abdruck bringen, halten wir es kaum für nötig darauf hinzuweisen, dass wir in diesem oder jenem punkt, z. b. in bezug auf das übersetzen, mit dem geschätzten herrn verfasser nicht derselben meinung sind. *D. red.*

[2] Wir empfehlen diesen interessanten bericht der aufmerksamkeit unserer leser. *D. red.*

un Etat est coupable en ne mettant pas ses enfants en mesure de les posséder. Je parle et comprends un peu l'allemand; mais, en sortant du lycée, j'ai continué à l'étudier, uniquement pour lire dans le texte Goethe, Schiller ou Bismarck, et pour me tenir au courant des progrès de la philologie, cultivée avec tant d'abondance et tant de fruits en Allemagne. Il y a plus: lorsque, en 1900, je débarquai à Minden, où devait commencer mon voyage de récitations, je connaissais bien la méthode grammaticale, parce qu'elle avait été appliquée au lycée par mes professeurs, mais je savais très vaguement et en gros ce qu'on appelait méthode directe; les noms de MM. Koschwitz et Walter ne m'étaient pas inconnus, comme ceux de représentants éminents de deux tendances opposées, mais j'aurais été incapable de donner sur eux quelque détail précis.

Enfin il m'a semblé que j'étais en état de porter un jugement d'ensemble ayant quelque valeur, puisque, il y a trois ans et l'année dernière, j'ai assisté à des leçons de français dans presque tous les états d'Allemagne, dans des Gymnases (de réforme ou non) et des Ecoles Réales, dans les établissements de jeunes gens et dans les Lycées de Jeunes Filles, chex les *Primaner*, à la forte barbe, à la haute taille, à l'air fatigué et à la voix affaiblie par l'âge, comme chez les mignons *Sextaner*, si éveillés, que l'empereur Frédéric, dit-on, aimait à prendre sur ses bras, à interroger et à caresser. Ici on lisait les *Femmes Savantes*, là une poésie de Béranger; une fois il s'agissait de l'histoire de la Révolution, ailleurs les questions portaient sur la syntaxe du subjonctif ou sur un tableau pendu au mur: j'ai donc entendu — et non pas une fois — tous les genres d'exercices. De plus, l'an dernier, il m'était permis de choisir les maîtres aux leçons desquels je désirais assister, et souvent j'arrivais chez eux à l'improviste, à telle enseigne que, comme j'aurai l'occasion d'y revenir plus loin, certains d'entre eux prétextaient un travail écrit extrêmement urgent pour se dispenser de ma visite. Il ne me reste plus, avant d'entrer dans le sujet, après ce préambule peut-être un peu long, mais indispensable, je crois, qu'à m'excuser de parler si souvent à la première personne du singulier. «Le moi est haïssable», a dit Pascal, et je pense comme lui; mais comment ne pas l'employer lorsque l'on tient à mettre en pleine lumière sa qualité de témoin et à bien marquer le caractère subjectif d'un jugement?

Pour résumer d'un mot mon opinion, les résultats obtenus sont incomparablement meilleurs que ceux auxquels nous parvenons en France. Il faut tenir compte, je le sais, du goût des Allemands pour les langues vivantes, et, en particulier, pour le français; il convient aussi de ne pas oublier que, pour un jeune Allemand, les commencements du français sont bien plus faciles que les débuts de l'allemand pour un petit Français. Mais ces considérations n'expliquent pas tout; elles font comprendre comment, dans une ville de trente mille habitants,

un récitateur français réunit autour de lui quatre cents auditeurs, ou comment, à Dessau, une conférence en français sur un sujet très général et difficile à suivre: «le théâtre classique et le drame romantique,» est écoutée par cent vingt personnes; elles fournissent la raison des progrès, d'abord extrêmement rapides, puis beaucoup plus lents, des jeunes Allemands; mais elles ne suffisent pas à montrer pourquoi, ces deux conditions restant les mêmes, j'ai trouvé l'état de l'enseignement du français bien supérieur en 1902 à ce qu'il était en 1900, particulièrement en Bavière, pays qui, je ne crains pas de le dire, a marché à pas de géants. Ici il est nécessaire, je crois, de faire intervenir un autre élément, la méthode appliquée. Or, je l'avoue franchement, parce que telle est ma conviction réfléchie et définitive, les progrès me semblent tenir à l'emploi de la méthode directe, qui, je l'ai vu, de mes yeux vu, gagne tous les jours du terrain, quoiqu'en aient prétendu ses adversaires en France même, où on vient de l'imposer aux professeurs de langue vivante et où l'on tiendra la main à ce qu'elle serve seule à enseigner l'allemand ou l'anglais. Par méthode directe, j'entends celle qui, *sans proscrire l'emploi de la langue maternelle, toutes les fois qu'elle lui permet de gagner du temps*, se propose, autant que possible, d'enseigner directement la langue étrangère, sans passer par l'intermédiaire de l'idiome maternel, d'habituer les enfants à penser dans la langue qu'ils étudient. Ce serait, en effet, s'exposer à d'étranges mécomptes que de s'interdire d'une façon absolue l'usage de la langue maternelle; la méthode Berlitz a été obligée de faire céder ses principes en ce point. J'ignore si, à l'origine, les promoteurs de la méthode directe repoussaient de leur classe tous les termes allemands; mais je sais que, et cette année et il y a trois ans, j'en ai entendu dans la bouche des hommes qui la représentent le mieux. J'ajoute que la méthode grammaticale est encore appliquée trop souvent: j'ai assisté à des leçons tout entières consacrées à l'enseignement de la grammaire, à la correction d'un thème ou à un commentaire en allemand des morceaux expliqués; sans parler de celles-là, n'est-il pas vraisemblable qu'il devait en être de même dans les classes qui, me disait le maître, devaient être employées à un travail écrit qu'il était impossible de remettre? D'ailleurs les professeurs âgés, qui ont appris le français il y a trente ans ou plus, et en Allemagne, ne sont-ils pas excusables de ne pas se servir d'une méthode qui exige des qualités qu'on ne les a pas mis à même d'acquérir? Pour moi, j'ai toujours feint de croire à ce travail écrit si urgent, et je n'aurais même pas révélé le fait lui-même, si l'on ne m'avait reproché d'avoir dissimulé, dans mon rapport, la part que conserve encore la vieille méthode grammaticale.

On se demandera sans doute quelles sont les raisons qui m'ont amené à donner la préférence à la méthode directe. Elles sont de deux sortes: théoriques et pratiques. D'abord, elle est plus rationnelle. Elle n'étudie pas la grammaire pour elle-même, mais s'en occupe en

tant qu'elle représente les lois fondamentales conformes au génie de la langue, en tant qu'elle aide à retenir ce qu'on a appris; elle évite ainsi de fausser l'esprit des enfants, comme il arrive lorsqu'on leur donne à traduire des phrases qui ne correspondent à rien dans la réalité, ou qu'on leur propose des dialogues contraires à toute logique: des exemples fameux sont présents à toutes les mémoires. Par là, premier avantage pratique, l'enseignement n'est pas détourné de son but essentiel, la lecture et la conversation. Or un élève qui ne lit pas beaucoup se dégoûte bien vite de l'étude d'une langue: je n'en veux pour preuve que la France, où l'enseignement du grec et du latin s'est affaibli progressivement, parce que l'étude théorique de ces deux langues avait peu à peu pris le pas sur la lecture des auteurs; aussi la réforme qui vient d'avoir lieu a-t-elle remis les choses en l'état, et prescrit, à l'exemple de l'Allemagne, de ne plus traîner l'intelligence des élèves sur de menues exceptions grammaticales, mais de les mettre le plus tôt possible en face des textes, pour qu'ils conversent, comme dit Montaigne, «avec les plus honnêtes gens de l'antiquité».

En second lieu, les classes où l'on applique la méthode directe sont beaucoup plus vivantes: toutes les leçons, en Allemagne, surtout jusqu'en *Ober-II* inclus, sont pleines d'animation et d'intérêt; mais je n'ai rien vu de comparable à une heure de français, quand elle est dirigée par un de ces maîtres comme j'en ai rencontré plus d'un, jeunes jusque dans l'âge mûr et même jusque dans la vieillesse, pleins d'ardeur et de fougue, possédant à fond la langue qu'ils enseignent, avec cela ayant mûrement réfléchi et s'étant créé leur méthode propre, adaptée au caractère de la région où se trouve l'établissement auquel ils sont attachés. Je me rappelle encore l'émerveillement où je fus plongé la première fois que j'assistai à une classe du Directeur Walter: les exercices étaient variés sans cesse, pour soutenir l'intérêt des élèves, mais tous tendaient vers la même fin; c'est à peine si les réponses attendaient les questions, et c'était, à chaque nouvelle demande, une forêt de bras se levant et de mains s'agitant; bref, on voyait que le professeur avait fait passer dans l'âme de ses élèves le goût pour les langues vivantes qui le possède et le feu qui l'anime. On m'objectera que M. Walter est un pédagogue éminent; je suis le premier à l'avouer, mais je sais, par expérience, qu'il n'est pas le seul, et j'ai, au bout de la plume, dix noms que j'imprimerais tout vifs, si je ne craignais de froisser la modestie de ceux que je nommerais, et de sembler procéder à une distribution de prix. Au contraire, lorsque la grammaire dominait tout, quel que fût l'art du professeur, un pesant ennui planait bientôt sur la classe, surtout pendant les chaudes journées de juin; le sommeil s'exhalait des règles, de leurs exceptions, et des exceptions des exceptions, si bien que, pour se tenir éveillés, les élèves, si dociles pourtant, dessinaient, s'agitaient d'une façon immodérée, mais prudente, se battant, par exemple, à coups de pied sous la table, ou même causaient, quelquefois très haut.

J'ai fait ces observations trois ou quatre fois; l'attitude des élèves m'a d'autant plus frappé que, d'habitude, rien n'est plus irréprochable que l'attention d'un élève allemand, ni plus admirable que la façon dont se tient une classe, fût-elle de cinquante élèves et plus.

Enfin, au point de vue des résultats, comme au point de vue de la pédagogie pratique, la méthode directe m'a paru l'emporter sur l'autre. J'ai assisté à de nombreuses classes; j'ai causé avec les élèves; j'ai observé, pendant mes récitations, les parties qu'ils comprenaient et celles qui leur échappaient; j'ai eu l'honneur et le plaisir d'être en relation avec des Allemands de toute condition, médecins, avocats, commerçants, officiers, qui tous, par politesse, rassemblaient en mon honneur ce qu'ils savaient de français. Il m'a été donné de constater, *sans aucune exception*, que les adultes ou les élèves formés par la méthode grammaticale s'intéressent au français, mais sans excès, le comprennent assez bien à la lecture, médiocrement à l'oreille, mais sont incapables de le parler. J'en citerai deux preuves. Dans un Casino d'officiers, où l'on m'a fait l'honneur de m'inviter à plusieurs reprises, et où j'ai reçu l'accueil le plus délicatement cordial, un seul officier parlait bien le français: il l'avait appris par une méthode aussi directe que possible, ayant fait partie pendant deux ans du corps qui a occupé les provinces de l'Est de la France, après la guerre de 1870. Un second avait passé un an dans une ville de langue française; il s'exprimait assez correctement et assez vite. Deux autres, à force de lire nos auteurs depuis dix ans, étaient arrivés à parler passablement, mais lentement et gauchement, en cherchant leurs expressions et leurs tours. Les vingt autres officiers, hommes distingués d'ailleurs, comme me le montra une assez longue causerie *en allemand*, me comprenaient assez bien, j'ai des raisons pour l'affirmer, mais ne se sentaient pas en état de me répondre. Quelques jours après, dans une Ecole Réale Supérieure où l'on employait cette méthode (je crois que les choses ont changé depuis), des élèves des hautes classes comprirent très imparfaitement un récit assez simple, raconté en termes usuels, aussi lentement et aussi distinctement que possible, où je répétais sous plusieurs formes la même idée ou le même détail. Au contraire, dans un Réalgymnase du même état, à la même époque, et dans la même classe, mais où la méthode directe était en pratique, cette histoire, dite beaucoup plus rapidement, était parfaitement comprise par les jeunes gens, qui la répétèrent sur le champ. L'an dernier encore, j'ai vu de petits *Quintaner*, à la *Musterschule* (et ce n'étaient pas des élèves de M. Walter), au commencement de leur deuxième année de français, me comprendre et me répondre très correctement. A Nuremberg, dans la Huitième classe d'un Réalgymnase, un élève fit, en français, un résumé très intéressant, très facile à suivre et même très mordant, d'un ouvrage que l'on avait expliqué; je copie textuellement sur mon carnet *toutes* les fautes de prononciation ou de langue que j'avais notées: *chamais; marier quelqu'un*,

pour *épouser quelqu'un;* deux emplois fautifs du prétérit pour le passé défini ou indéfini; *m'avoir retardé* pour *m'être retardé*; *continia.*

Aussi je confesse que je ne comprends pas toutes les critiques dirigées contre la méthode directe. Je laisse de côté les objections inspirées par l'esprit de parti ou par une connaissance insuffisante de la question, à savoir que les promoteurs de cette réforme voulaient copier la façon dont un enfant apprend sa langue et qu'on ne saurait comparer un bébé de quinze mois, en tête-à-tête continuel avec sa mère, et une bande de vingt ou trente élèves qui voient leur professeur six heures par semaine ou même moins; que c'est une méthode antipatriotique et visant à faire désapprendre l'allemand, puisqu'on enseigne le français sans le secours de la langue maternelle; que les élèves, en sortant d'un tel enseignement, ne seraient que des perroquets ou des *Oberkellner*. Ce qui est plus vrai, c'est que, pour obtenir un plein succès, cette méthode veut des maîtres d'une grande habileté, d'une énergie indomptable et d'un dévouement absolu à leurs élèves: mais ces qualités se rencontrent dans la grande majorité du corps enseignant en Allemagne, et tous ceux qui ont eu l'occasion d'étudier de près l'enseignement secondaire allemand ont été frappés, chez presque tous les maîtres, de leur zèle, de leur conscience professionnelle, de leur volonté d'amener les élèves et tous leurs élèves au but fixé. Il est vrai encore qu'il est très fatigant, pour le professeur, pendant plusieurs heures à la file chaque jour et pendant vingt heures ou plus chaque semaine, de tendre son esprit à parler une langue étrangère (ou même deux), et à épier les moindres fautes dans la bouche des élèves: mais le remède est simple; il n'y a, comme on le réclame depuis longtemps, qu'à diminuer le maximum des heures de service. De même, s'il est incontestable que la méthode directe demande une pleine possession de la langue qu'on enseigne, tandis que, avec la méthode grammaticale, l'on peut se contenter d'une connaissance superficielle, qu'on fournisse aux professeurs les moyens de savoir à fond et de parler couramment l'idiome qu'ils sont destinés à faire apprendre: dans les Universités, que l'on donne moins de place à la langue du Moyen-Age et plus de temps aux auteurs contemporains; que toutes possèdent un lecteur, et que la situation de ce personnage soit augmentée, de manière à ce qu'il offre des garanties de savoir et de talent, et puisse exercer une réelle influence sur les étudiants qui suivent ses leçons; que le *Staatsexamen* ne porte que sur le français *ou* que sur l'anglais, et, sans négliger la grammaire historique et pratique, insiste davantage sur la langue du XX^me^ Siècle; enfin que l'on assure à tous les candidats reçus les moyens de passer une année en France, et l'on aura bientôt une pléiade de maîtres comparables de tout point à ceux, trop rares encore, auprès desquels j'avais l'impression d'être à Paris, dans ma *turne* d'Ecole Normale.

Est-ce à dire que tout soit pour le mieux dans la méthode directe?

Je ne le pense pas. D'abord elle ne vaut pleinement que pour les termes concrets, ce qu'elle reconnaît d'ailleurs très sincèrement: dans les grandes classes l'abîme qui, au début, la sépare de la méthode grammaticale m'a semblé se combler peu à peu; la lecture des auteurs et la grammaire prennent une place de plus en plus considérable; mais une part, beaucoup plus restreinte que dans les petites classes, est toujours réservée à la langue parlée, sous forme de petites expositions orales, et de conversations sur le texte expliqué, ou sur un sujet quelconque; bref, autant que j'ai pu le voir, la méthode directe est très difficile à appliquer dans les grandes classes, et, si je ne m'abuse, il y a quelque chose à chercher de ce côté-là. De plus, j'estime qu'elle n'accorde pas assez d'importance à la traduction écrite, à la *version*, puisqu'il faut l'appeler par son nom; elle ne doit pas prendre le pas sur la narration ou la dissertation, cela va sans dire; mais c'est l'exercice qui met le mieux en lumière les particularités que présente une langue au point de vue de la grammaire et des expressions, en d'autres termes, le génie de cette langue.[1]

Est-ce à dire aussi que, partout, cette méthode soit appliquée comme il conviendrait? On ne me croirait pas si je répondais affirmativement. D'abord, d'une façon générale, j'ai trouvé cinq ou six fois que la classe n'était pas assez variée: souvent elle se passait tout entière, ou presque tout entière, à lire un texte ou à parler de grammaire; les élèves s'ennuyaient, comme en faisaient foi des témoins éloquents, leurs bâillements, bien qu'il fût sept heures et demie du matin, et leurs yeux fixés dans le vide. En ce qui touche la prononciation, on n'y donne pas toujours, dans les classes du début, l'attention convenable, et on laisse passer des sons incorrects: je sais bien que la plupart des sons français répugnent au gosier allemand, surtout dans certaines parties de l'Allemagne, et que les *châmais*, *Nabôlion*, *lâteng*, *bétalch*, ou *couvernement* sont difficiles à extirper; mais j'ai pu m'assurer qu'on y arrive avec de la ténacité, de la patience et une attention constante, et je n'ai pas la prétention d'apprendre à mes collègues allemands qu'il est inutile de savoir un mot quand on ne peut l'articuler de manière à le faire comprendre; si l'on me permet de citer mon exemple, il y a trois ans, à Francfort-sur-le-Mein, dans un tramway, j'eus beaucoup de mal à obtenir un billet pour la gare centrale, dont je prononçais la traduction allemande: *Optbanof*, avec une sérénité parfaite, sans me soucier de l'*H* initial, de l'*au* et de l'accent tonique.

J'ai noté, d'autre part, une tendance presque universelle à supprimer presque complètement les *e* muet dans la prononciation, à dire *f'sait, d'son père, je me r'cule*[2] etc. Ce phénomène s'explique

[1] Wenn man sie schon kennt und kann. *D. red.*

[2] A propos des *e* muet, je crois qu'en épelant un mot, lorsqu'on trouve un *e* muet, il vaut mieux lui donner la valeur *e* que *é*.

évidemment par le désir, louable en soi, d'enseigner aux enfants la langue, telle qu'elle se prononce en France à l'heure actuelle: mais je crains qu'il n'y ait là un peu d'exagération et qu'on ne leur apprenne une prononciation qui est encore celle des gens du peuple plutôt que des gens cultivés, à moins qu'il ne s'agisse d'une conversation tout à fait familière entre personnes du même âge et se connaissant depuis longtemps. J'explique de la même façon et je ferai la même observation sur les *M'sieu* que j'ai entendus, dans toutes les classes sauf quatre, sortir de la bouche des élèves, et sur l'absence de liaisons, surtout après le *t* et l'*s*: je n'ignore pas que c'est là une des difficultés de la langue française; mais on ne doit exagérer ni dans un sens, ni dans l'autre, et il est plus rare d'entendre dire (en dehors de la langue de la conversation très familière, je le répète) *quelque tan après* que *des connaissances zutiles.*

Pour la grammaire, il m'a paru que l'on ne s'attachait pas toujours assez à bien distinguer l'imparfait, d'une part, et le passé défini d'autre part: il importe d'autant plus, à mon sens, d'insister sur la différence des idées exprimées par ces deux temps, que, comme ils sont rendus tous les deux en allemand par le prétérit, les enfants ont tendance à les confondre. D'ailleurs il ne faut pas oublier que le passé défini est aujourdhui d'un emploi relativement rare, sauf dans le Midi de la France; dans les autres parties de la France, il tend à être remplacé dans tous les cas par le passé indéfini. De même que l'usage fréquent du passé défini décèle un Méridional, de même l'imparfait du subjonctif révèle un grammairien: on a renoncé à se servir de ce temps, à cause de sa lourdeur (*que j'écrivisse, que j'imprimasse*, etc.), et l'on sait que la réforme récente de la syntaxe permet de dire, à volonté: *Il conviendrait qu'il vienne* ou *qu'il vînt.* Puisque je parle du subjonctif, on me permettra de remarquer qu'il n'est pas permis de le faire conjuguer sans l'accompagner de la conjonction *que*: sans doute on le trouve quelquefois sans cette conjonction, mais dans des emplois fort peu nombreux et très nettement déterminés. Au surplus, d'une façon générale, les élèves savent bien leur grammaire; mais ne la sauraient-ils pas mieux, ou, du moins, ne l'apprendraient-ils pas plus facilement, si, toutes les fois qu'on le peut, dans les grandes classes, par exemple, on considérait les phénomènes grammaticaux de plus haut, si on essayait de ramener les règles particulières à une loi générale, dès qu'on en voit le moyen?

Quant à la littérature française, incontestablement les Néophilologues allemand la connaissent aussi bien que nous, je serais tenté d'écrire: plus que nous; leur bibliothèque contient généralement nos précis les plus récents, nos œuvres de critique les plus neuves, depuis Sainte-Beuve jusqu'à M. Lanson, en passant par MM. Faguet et Brunetière, et ils sont à même de contrôler la valeur des jugements qu'ils y lisent. Ils y ont d'autant plus de mérite, soit dit en passant, que dans les Uni-

versités allemandes, sauf exception, la littérature moderne ou contemporaine est trop souvent sacrifiée au profit du XVII^me Siècle, voire du Moyen-Age. Mais ceux qui en sortent et se consacrent à l'enseignement du français comblent eux-mêmes cette lacune: lorsque l'on traite un sujet de littérature française devant un auditoire allemand, honneur qui m'a été donné aux cours de vacances de Marbourg et dans plusieurs villes d'Allemagne, il faut bien se garder de la moindre affirmation vague ou douteuse[1]; d'autre part l'on apprend beaucoup dans certaines collections d'auteurs français, publiées dans ces dix dernières années par plusieurs librairies allemandes. Mais les élèves ne sont pas toujours, à beaucoup près, aussi savants que leurs maîtres; ils ne connaissent l'histoire de la littérature française que dans les grandes lignes. Sans doute ils sont capables de traiter des sujets qui s'y rapportent; mais, à mon sens, leurs connaissances sont encore trop générales. Pourtant il serait d'autant plus indispensable de donner *toujours*, sur les grands écrivains, des notions précises et suffisamment complètes, que c'est — et non sans raison — le point de vue pédagogique qui prime le point de vue littéraire dans le choix des auteurs et des ouvrages qui servent de textes d'explication. J'estime aussi, qu'en faisant ce petit cours, il faudrait se placer au point de vue français et non au point de vue allemand, pour ne pas accorder trop d'importance à des hommes, comme Béranger, qui sont maintenant placés à un rang très inférieur, infiniment au-dessous de Victor Hugo, par exemple, sévèrement jugé, lui, en Allemagne.

Il me reste, pour terminer, une remarque de détail, mais qui a, je crois, son importance. Elle se rapporte à l'écriture: je crois bon de noter ici que, en France, dans l'écriture manuscrite, on ne se sert de l'*r* d'imprimerie qu'à la fin des mots; encore n'y est-on pas forcé; ailleurs on donne à cette lettre la forme *ɀ*.

Toutes ces petites critiques n'enlèvent d'ailleurs rien à ce que j'ai dit en commençant sur l'état de l'enseignement du français en Allemagne. Elles témoignent de ma sincérité; elles prouvent aussi mon désir de voir se rapprocher encore de la perfection un enseignement qui, tel qu'il est pratiqué dans presque toutes les écoles où l'on applique la méthode directe, peut servir de modèle. Ce désir s'explique par le plaisir que j'éprouve à voir la langue française bien connue, et aussi par une réelle sympathie pour les collègues allemands. Je dirais volontiers, comme Hélène de la Seiglière, que le souvenir de mes séjours en Allemagne m'est doux; je ne pense pas sans regrets aux heures agréables passées dans des classes pleines de vie et d'intérêt, et aux heures, plus agréables encore,

---

[1] Mes observations m'ont été confirmées par mon collègue M. Chamard, qui a fait, l'année dernière, le cours de littérature française au cours de vacances de Marbourg.

où, avec *Schulräte,* Directeurs ou Professeurs, dans une fraîche brasserie, nous discutions des questions de méthode, de grammaire, de littérature ou même de politique (oh! bien pacifiquement). Mon dernier mot sera pour leur envoyer à tous un salut amical et pour exprimer le souhait et l'espoir de les revoir bientôt.

*Lille.* Henri Bornecque.

---

## GEDANKEN ÜBER DEN FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

An die redaktion der zeitschrift *Die Neueren Sprachen.*[1]

Für den fremdsprachlichen unterricht scheint mir die frage wichtig zu sein, welche mittel der schule zu gebote stehen. Dann kann man vielleicht über die schwierige frage des ziels diskutiren. Ich meine die mittel, die von aussen an die seele des kindes und jünglings herantreten. Diese zähle ich zunächst, soweit sie mir bekannt, auf:

1. Sprechen des lehrers in der fremden sprache; 2. des schülers; 3. sprechen des lehrers über die fremde sprache; 4. des schülers; 5. lesen des lehrers; 6. lesen des schülers; 7. übersetzen des lehrers aus der fremden sprache; 8. übersetzen des schülers; 9. übersetzen in die fremde sprache des lehrers; 10. des schülers.

Diese 10 möglichkeiten umfassen wohl alles und alle methoden, doch enthalten sie auch weite gebiete, in denen gradförmig verschieden gearbeitet wird.

Zunächst 1. sprechen des lehrers in der fremden sprache, variirt vom sagen weniger, oft immer gleicher sätze, die die ordnung betreffen, bis zum vollständigen und ausschliesslichen sprechen des lehrers. Wir können sie in die stufe a und b trennen, wobei 1b das vollständige sprechen bedeutet. Selbstverständlich wird das wie 1a verschieden gehandhabt in den verschiedenen klassen, und seine bedeutung hängt in zweiter linie vom geschick oder, wie manche es nennen, von der kunst des lehrers ab.

1a hat den wert, den vorstellungsstoff einiger umgangsformen in der betreffenden sprache geläufig zu machen, und wenn die rede nicht stereotyp ist, die erweiterung anzubahnen. Bei dem anbahnen bleibt es dann aber auch, da ein hinüberführen nach dem übrigen vorliegenden sprachgehalt durch das einheimische und zunächst wertlose wort nicht stattfindet.

1b bezieht seinen nutzen in viel umfassenderer weise aus dem takt und geschick des lehrers. Besitzt er die fremde sprache so, dass er ohne schwierigkeit und gravirende versehen die sprache bei allen gelegenheiten, die er auch sucht, handhabt, so muss eine beziehung

---

[1] Vor längerer zeit geschrieben. *D. red.*



eintreten zwischen diesem wort und dem im mittelpunkt stehenden gegenstand, was es auch sei. Hier ist der echte ton im sprechen des lehrers von höchstem wert, wenn auch die deutsch-französisch-englische aussprache ihren nutzen behält. Selbstverständlich wird dieselbe sprache auch bei grammatischen erörterungen verwendung finden, sobald der lehrer sich klar verständlich machen kann. Jedenfalls ist ein grammatisches gesetz dann besser in der eignen sprache zu erklären und zu üben, als in der fremden (d. h. deutschen). Man sehe z. b. die logische schärfe im französischen durch das pron. relat. und den satzbau. Es sei mir erlaubt, zu diesem mittel 1b aus eigener praxis einen fall mitzuteilen. Ich unterrichtete in der prima und sekunda eines realgymnasiums französisch und englisch. Wir lasen in I *Mérope*, *Britannicus*, *Cricket on the Hearth*, und es wurde auch das letztere zumeist in der betreffenden sprache interpretirt. Ich überzeugte mich, dass alles, auch die feinen andeutungen, die beziehungen unter den figuren bis zu den feineren schattirungen klar wurden. Heute treffe ich mit zwei meiner schüler auf der universitätsbank in Berlin im kolleg von Haguenin und Harsley zusammen. Der eine ist neusprachler geworden, Paul Peters. Er versichert mir, wie auch der chemiker Jarow, alles in dem gelesenen verstanden zu haben, auch verstehe er beide herren, die in ihrer muttersprache vortragen, vollständig und besuche diese vorlesungen mit grosser freude. — Ich überlasse die tiefere begründung von 1b psychologen nach der art von Mark Baldwin, *Geistige entwicklung beim kinde*. Das eine sei nur gesagt, dass das ohr der unmittelbarere weg zum bewusstsein ist als das auge — oder dass der weg durchs auge für die sprache komplizirter ist.

2. Sprechen des schülers ist nicht die notwendige folge von 1. In den meisten fällen oder immer sieht er sich von den materialien in seinem bewusstsein verlassen, er greift zunächst zur muttersprache. Er will aber die ihm nicht mehr ganz fremde sprache, die er ja schon versteht, auch weiter erwerben, und dieser wille, dieser wunsch ist das mittel *κατ' ἐξοχήν*; denn *where there is a will, there is a way*. Keiner steht diesem mittel interesselos gegenüber; selbst dessen gedanken lieber in die ferne schweifen, greift hier mit freude zu. Es ist nicht nötig, hier vom takt und der liebe des lehrers zum schüler zu sprechen; denn hier *entsteht* freundschaft. Freilich kann hiervon nur derjenige überzeugt sein, der es erfahren hat.

3 und 4 ergänzen sich notwendig, betreffen grammatik, lektüre, übungen aller art und führen dahin, die leicht verstandenen gesetze der sprache und materialien der anschauung (mit wenigen ausnahmen, meist dort, wo wir selbst nicht immer klar sind) nicht besonders wertvoll zu gestalten, ausser im hinblick aufs examen. Doch auch diese beiden sind durch unausgesetzte übung leichter zu einem gewissen ziel, das ist das vermeiden von grammatischen fehlern (!), zu führen, als durch theoretische betrachtungen, vergleichungen etc., den ganzen

apparat der sterilen logik. Ob das vielleicht auch noch ein überbleibsel von Aristoteles ist? — Hier wird nun meist darauf hingewiesen und gefragt: wie kann man einen fremden schriftsteller verstehen, wenn man nicht in der uns zunächst gegebenen sprache darüber seine gedanken austauscht. Das ist unmöglich! Ich behaupte — das ist ja allerdings nur eine behauptung —, das ist nur dann unmöglich, wenn man die andere sprache als lehrer nicht genügend beherrscht. Und es ist allerdings in manchen fällen auch mir so gegangen, dass ich vorzog — doch nur selten —, einiges in der geläufigeren sprache zu sagen. Es lässt sich nämlich auch die tiefste stelle, die aus dem innersten des dichters geschöpfte, auf einfache worte und gedanken zurückführen, auf eine poesie, die jedem menschen verständlich ist. Anders wo es sich um *termini technici* handelt, doch auch hier ist die vereinfachung und vermenschlichung das erstrebenswerte. Denn die wahrheit, die der verwickeltsten maschine zu grunde liegt, ist eine einfache und wird erst dadurch *eine schöne.*

5 ist von grossem werte, sei es, dass der schüler hört oder mitliest; das erstere natürlich wertvoller, aber auch sehr viel schwerer. Wer könnte z. b. immer behaupten, alles, was er in prosa oder dichterischer form vom franzosen oder engländer vorgelesen oder vorgetragen bekommt, zu verstehen. Hier müssen wir uns an stelle unserer schüler denken, was wir überhaupt öfters thun könnten, z. b. selbst eine uns fremde sprache mit erlernen und daran erkennen, wie gewaltig sie uns oft vorauskommen. Zu 5 und 6 ist wohl am besten das vortragen von memorirten sachen zu rechnen. Auch hier wieder möchte man sich mit dem knaben und jüngling vergleichen und zu ihm hinab- oder besser hinaufsteigen. Bei alledem wird vielfach auf die sogenannte gute aussprache des schülers ein verschärfter wert gelegt und daraus das fazit für beurteilung des lehrers gezogen. Es ist unmöglich, dass das kind durch die schule allein in jahren die echte erzeugung dieser laute zu stande bringen soll. Doch darüber belehrt ja jeden einheimischen der versuch, den andern nachbardialekt nachzuahmen oder gar einen ferner abliegenden. Dass das für die meisten menschen unmöglich ist, davon ist wohl jeder überzeugt. Selbst diejenigen, die die fremde sprache sich zur lebensaufgabe machen, haben darin doch die grösste mühe. Komisch aber geradezu ist es, wenn der kollege in diesem punkte den kollegen belächelt und der alleinige inhaber der korrekten aussprache sein will. Ich nenne nur für das französische die schwierigkeit des explosiv-*p* und des vom franzosen gesprochenen nicht aspirirten *p*, das wahrscheinlich auch variirt. — Wir können es hier wohl nur bis zu einem gewissen grade des korrekten bringen, lehrer und schüler. Doch kann der grad der sein und muss es sein, dass der franzose und engländer uns ohne schwierigkeit versteht, wenn er auch immer sagen wird oder meist, der stammt aus Deutschland, der da her. Das erfährt ja jeder im ausland zur genüge und wird

sich auch durch die höfliche phrase: Sie sprechen wie ein franzose, oder sehr gut, nicht beirren lassen. Hierbei mache ich nur auf die zeitungsnotiz bei berichten aus Elsass-Lothringen aufmerksam: „Ja, der besitzt die sprache“, *Il possède la langue.* Dem wird denn auch unter den zahlreichen beamten eine höhere beachtung seitens der französischen bevölkerung zu teil. Das mag also ziemlich selten der fall sein. Das hier gesagte gehört natürlich zum teil auch unter 1.

7 und 8. Das übersetzen ist schon zum teil unter 1 besprochen worden. Es ermöglicht ein verstehen des fremden schriftstellers. Steht man aber auf dem standpunkt, dass Homer im urtext gelesen und verstanden, und das wird auf dem gymnasium schon versucht, und in deutscher übersetzung einen unterschied bedeuten, so wird dasselbe für den französischen und englischen text gelten. Wie der schule das erstere möglich ist, d. h. ausschaltung der muttersprache, ist dem geschick, der kunst, dem taktgefühl des lehrers zu überlassen, und es soll nur die ansicht ausgesprochen werden, die von vielen geteilt wird, dass eine vollkommenheit hierin (nämlich geschick), etwas absolutes, nicht existirt, dass aber auch der ungeschickteste wohl eine summe von umgangsformen erlernen kann, durch übung; dass aber die *summa scientiae* wohl in der art liegt, *wie* wir die welt anschauen, und wie sie sich in unserem willen wiederspiegelt. Und ich glaube, wir müssen manchmal etwas den schulmeister ablegen und mehr den menschen anziehen. Der kann ja auch würdig erscheinen. Im übrigen dient das übersetzen in die muttersprache dieser, und das ist ja, nach vieler ansicht, auch der zweck des fremdsprachlichen unterrichts. Ich meine aber, es soll überhaupt geist und gemüt des schülers gebildet werden, und zwar in der sprache und durch dieselbe. Das wird wohl auch, ohne verkürzung der muttersprache, in einer anderen sprache geschehen können. Von woher der muttersprache der grössere nutzen widerfährt, bleibe unentschieden; wenn auch mir es nicht fraglich ist und eigentlich jeder neuphilologe es durch seine bildung an sich erfahren haben sollte.

9 und 10. Das übersetzen in die fremde sprache seitens des lehrers wird ja von diesem immer dann gethan, wenn er der fremden sprache nicht mächtig ist und sie doch gebrauchen möchte — siehe 1a — ferner mit gleich grossem nutzen, wenn er einen text übersetzt, das korrelat von 10.

Diese übungen sind doch nur im eigentlichsten sinne als mittel zu betrachten, und es ist deswegen unverständlich, wie sie bei einer prüfung, die doch den erfolg zeigen soll, benutzt werden. — Immerhin ist das eine übung, deren wert nicht zu unterschätzen ist, da dadurch material oder wortschatz, bedeutung der wörter und ja auch grammatik geübt wird. Und das sind dinge, die das ziel, ein gewisses können der sprache, ermöglichen helfen. Das übersetzen scheint mir in erster linie für die erwerbung der materialien wichtig; denn ein schlimmerer fehler scheint mir: *il maria une femme*, soll heissen *il se maria*,

als *il veut que je lui écris.* Die letzte frage nach dem ziel ist ja wohl beantwortet: Ein gewisses können der sprache, das *wieviel* wird jeder, der die sprache sich angeeignet, besonders wenn er an seine eigne mühe denkt, sich selbst beantworten.

Dr. K. Bohnstedt.

---

## PATRIOTISMUS UND FREMDE NAMEN.

In einem vor einiger zeit erschienenen und sonst abgedruckten artikel der *Leipz. N. Nachr.* meint der verfasser, deutsche städte wie *Hamburg*, *Berlin* oder *Köln* beim französischsprechen französisch (*Hambourg* u. s. w.) zu benennen, sei eines deutschen nicht würdig. Er bezweifelt, dass auch der höflichste franzose in deutscher rede den namen *Paris* mit dem *s* am ende ausspräche oder sich zu der deutschen form *Dünkirchen* verstände. Auch sollte man nach der ansicht des artikelschreibers wie nicht von *könig Edward*, sondern *Eduard*, so nicht von *Sir Robert Hart*, sondern *herrn Robert Hart* reden, da es keinem engländer einfalle, den deutschen kaiser anders als *Emperor William* und einen deutschen *herrn* anders als *Mr.* zu nennen. Eine solche hundedemut, wie sie bei uns im schwange sei, kennten fremde völker nicht. U. s. w. — Meint man nicht, man höre einen Baconianer über Shakespeare reden? Die sachunkenntnis ist die gleiche, nur kommt hier noch ein missverstandener „patriotismus" hinzu, der das übel noch ärger macht. Direkt zu belehren sind leute mit solchen vorurteilen nicht. Der neusprachler muss eben in seinem kreise aufklärend wirken, soviel er im stande ist. W. V.

---

## *IMPARFAIT* ODER *PASSÉ DÉFINI*?

Da in den *N. Spr.* schon öfters auffallende sprachliche erscheinungen zur besprechung gelsngten, erlaube ich mir auf eine erscheinung hinzuweisen, die mir schon öfter auffiel, das letzte mal bei der lektüre der *Illustration*, no. 3089, s. 325, in einem artikel über J. Lemaître, worin es heisst: *Après avoir occupé .... il* ÉTAIT *nommé professor à la faculté de Grenoble, mais l'année suivante il quitt*AIT *l'université* etc. Hier soll doch nach der grammatischen regel das *passé défini* und nicht das *imparfait* stehen, deren scharfe scheidung man den schülern einprägen soll. Da derartige stellen manchem aufmerksamen leser auffallen werden, wären einige orientirende worte in den *N. Spr.* sehr am platze.

*Teplitz.* J. B. Jahn.

---

## *RÉPÉTITEURS ÉTRANGERS.*

Wie herr prof. Hartmann in Leipzig-Gohlis uns mitteilt, will man in Frankreich an den *lycées* und *collèges* junge ausländer (studenten) als *répétiteurs* für fremdsprachliche konversation anstellen (täglich 2 st., dafür freie station). Herr prof. Hartmann, der die neue einrichtung in einer januarsitzung des Vereins für neuere philologie zu Leipzig bekannt gemacht hat, bemerkt, dass es in Frankreich 114 *lycées* (grosse staatliche mittelschulen) und 236 *collèges* (meist kleinere mittelschulen städtischen patronats) gibt, an allen welchen 350 anstalten deutsch gelehrt wird. Rechnet man auf jedes *lycée* wenigstens zwei *répétiteurs étrangers* für das deutsche, und auf das *collège* einen, so eröffne sich dadurch für einige hundert deutsche neuphilologie-studirende aussicht auf einen aufenthalt in Frankreich, und zwar unter sehr günstigen bedingungen, was die gelegenheit zur praktischen ausbildung in der französischen sprache anlangt. Herr prof. Hartmann hat sich freundlichst bereit erklärt, eine vermittlung zu übernehmen, wenn ihm eine kurze *vita* nebst referenzen zweier vertrauenswürdiger persönlichkeiten eingesendet wird. An bewerbungen wird es nicht fehlen! W. V.

---

## ZU PROF. SCRIPTURES AUFSATZ (s. 513 ff.).

Um das erscheinen des januarheftes nicht zu lange hinauszuschieben, mussten wir vor dem eintreffen der korrektur des in New Haven, Conn., wohnenden verfassers drucken lassen. Wir bitten, nachstehende verbesserungen noch freundlichst zu beachten: S. 521, z. 6, l. *0,7955 s.*; s. 527, z. 13, zu anfang, l. [ɹɛ]; s. 542, 2. kolumne, z. 11—13, streiche *V 0,20* etc.; s. 544, 4. kol., z. 9, l. *0,03*; s. 545, 1. kol., z. 2, l. *0,08* und daher z. 8 *0,10*; s. 545, z. 4 v. u., l. *sounds* statt *vowels*; s. 547, z. 6, l. *0,0800* statt *0,0600*, und z. 14 *1,0139* statt *0,0139*; z. 9 v. u. füge vor *Amen* hinzu *Forever and ever*, (ʮ *0,3402 s., rather long comma pause*). Zu den von mir ergänzten und erläuterten beispielen aus der *Festschrift* (vgl. s. 546, anm. 1) habe ich zu bemerken, dass der verf. das lange *d* in *do* (z. 10) durch *secondary emphasis* (gegen mein *no reason apparent*) erklärt, ich sonst aber das gewünschte getroffen habe. Von übersehenen blossen druckfehlern im text erwähne ich nur das ja auch nicht irreführende *precious* statt *previous*, s. 539, z. 7; die übrigen wird der leser erst recht als solche ohne weiteres erkennen.

W. V.

---

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND X FEBRUAR-MÄRZ 1903 HEFT 10

# DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR



DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT. 9 EAST. 16th STR.
1903

AUSGEGEBEN AM 24. MÄRZ 1903

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen.

# Inhalt.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.










89013631395
b89013631395a